

Una cuestión de responsabilidad

Reflexión introductoria sobre un poder demasiado inocente

por Antonio Pérez García

LA INTERSECCION ENTRE ética y comunicación ocupa un lugar central en el pensamiento contemporáneo, y el presente número de *Prisma* lo atestigua una vez más. La siguiente contribución procura delimitar y desbrozar una estrecha parcela en tan vasto territorio: la correspondiente a ciertas cuestiones éticas suscitadas por la intrusión de los medios masivos de comunicación en el campo de la educación. El tratamiento del problema no es, por cierto, el de un especialista en la disciplina llamada Ética, sino el de un participante que reflexiona acerca del sentido humano de las transformaciones históricas que le ha tocado vivir.

E l a u t o r

Catedrático de Psicología Social e investigador en la Universidad de la República y en la Universidad Católica.

Educación y comunicación, a primera vista

Parece trivial postular la existencia de una estrecha relación entre educación y comunicación. Al fin de cuentas, cualquier acto educativo es un acto de comunicación, aunque la recíproca no siempre sea válida. De aquí deriva la idea, no menos trivial, de que la comunicación guarda con la educación una relación de instrumento a fin, y se abre camino la discusión acerca de si tal o cual tecnología comunicativa es "útil" o "nociva" para la educación. Por esta vía,

todos podemos quedar en paz con el recurso a un tópico consagrado: "los instrumentos no son buenos ni malos, todo depende de cómo y para qué se los use".

Si el educador aprende a usar el instrumento que se le ofrece con las nuevas tecnologías comunicativas, si los comunicadores tienen a bien considerar como es debido los efectos educativos de lo que hacen, santo y bueno.

A poco que atravesemos la piel de la apariencia, las cosas se complican.

Me permitiré proceder desde la discusión de un modelo teórico que mantiene su lozanía: el de Durkheim, quien —entre otras muchas cosas— nos legó una definición clásica:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado".¹

Y, por las dudas, añade:

"Resulta de la definición precedente que la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven. En cada uno de nosotros puede decirse que existen dos seres que, no siendo inseparables sino por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está hecho por todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de la vida personal: es lo que podría llamarse ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma el ser social. Constituir este ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación."²

Esta definición seguirá presente a lo largo de todo este trabajo, pero por ahora me bastará con llamar la atención del lector sobre lo que Durkheim consideraba el fin de la educación: constituir en cada hombre su ser social. La enumeración de sus componentes no deja duda acerca de lo que se trata de (diríamos hoy) internalizar: creencias, prácticas morales, tradiciones, opiniones colectivas... Estamos hablando de cultura. Es decir: de significado, de semiosis, de comunicación.³ Para lo que por ahora me interesa, es suficiente: el instrumento se ha instalado en el lugar de los fines, y podemos comenzar a vislumbrar que nuestro problema es un poco más complicado de lo que el tópico pacificador inducía a creer.

Permítame el lector un rodeo por los campos de la comunicación, a fin de reunir algunos materiales indispensables para la construcción que intento.

Para alambrear un potrero

Hablar de las relaciones entre educación y comunicación viene a ser, entonces, como hablar de las relaciones entre la comunicación, vista como totalidad, y una de sus formas. Pero hablar de comunicación como un todo, es casi como hablar de todo lo posible:

"La comunicación es consustancial a la vida. Las células se comunican entre ellas, como los insectos y los animales. ¿Habrá necesidad de recordar que, precedida por la extensa arqueología natural de la comunicación, la historia de la especie humana es la de un prolongado diálogo?"

.....

Si la comunicación es un intercambio, estos intercambios, de los que Marcel Mauss pensaba que componían la trama de la existencia colectiva, se despliegan sobre registros diversos y múltiples (acerca de la expresión real de los cuales nada sabemos): sensibilidad, sexualidad, confrontación o juegos de los cuerpos, procedimientos de los oficios, del comercio, de las técnicas, de las ciencias; imaginación bajo todos sus aspectos de creación, circulación de ideas o de conceptos.

.....

*Esto supone que el signo de la comunicación responde a tres condiciones: una comunión social de significación colectiva, una técnica material y un reconocimiento de la analogía, independiente de cualquier veracidad, pero capaz de suscitar una comunión afectiva, social o psicológica. La historia del hombre ¿no es acaso la de la comunicación?**

El intento de hacerlo vale sin duda la pena. La educación encuentra su lugar y su sentido en tanto la aprehendemos como instancia privilegiada del proceso a través del cual sociedad y persona se construyen recíprocamente. Volveré sobre ello precisamente a propósito de las implicaciones éticas del problema que me interesa, por ahora, identificar.

Semejante empresa requiere bastante más que un artículo. Por ahora me limitaré a examinar qué sucede con la educación cuando se produce una transformación radical en el universo de la comunicación, a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías mediáticas.

Parición de un matricida

Curiosamente, no es un acontecimiento tan novedoso. Por no ir demasiado lejos, vale recordar que hubo ya por lo menos una revolución de extraordinarias

consecuencias hace bastante tiempo. Mientras la escritura fue oficio de unos pocos, la mayor parte de la humanidad recibió solo indirectamente su influencia. El bueno de Gutenberg, con su invención de la imprenta de tipos móviles, y los poderes que apreciaron y aprovecharon su invento, convirtió la lectura en una inesperada ventana a un mundo mucho más ancho y variado de lo que el hombre iletrado podía imaginar. La escuela, organizada bajo inspiración y tutela de los estados modernos y para servicio de una economía que abandonaba la esperanza de subsistencia por la aspiración del progreso, hizo el resto, en unos pocos siglos.

La transformación significó sustituir la primacía de la tradición oral en la construcción y mantenimiento del mundo de la vida cotidiana por el privilegio de la letra impresa, y la expansión del alfabetismo sobre la cual se fundaba no dejó de levantar resistencias y de insumir tiempos y luchas nada desdeñables. En el conjunto de las instancias educativas, la institución escolar, administradora privilegiada del acceso a la palabra escrita y, a partir de ella, al mundo de la cultura, alcanzó una importancia impar. La familia no solo hubo de delegar una parte creciente de su función educativa, sino que experimentó la tensión proveniente del creciente hiato intergeneracional resultante del avance de las generaciones jóvenes más allá de las fronteras culturales alcanzadas por sus padres.

Finalmente, a medida que la prensa periódica se desarrollaba, a su función informativa (y publicitaria) original se fue sumando la de expresar (y formar) opinión sobre la cosa pública, y la de entretener a sus lectores. Funciones que, desde ya, valdrá la pena no separar excesivamente, puesto que en el desarrollo de los medios masivos de comunicación se entretejen inextricablemente.

El mundo cotidiano, como dije antes, se transformó radicalmente, para los lectores en primer lugar, pero también para quienes, sin acceso directo al mundo de la letra escrita, tendieron a hacer de quienes sí los tienen sus fuentes de información y sus líderes de opinión. Capaz de obtener, procesar y distribuir grandes masas de información, el aparato comunicacional de la prensa introdujo un respetable factor de cambio en la sociedad, al punto de que bien puede dársele a su influjo buena parte del crédito que el Manifiesto Comunista presta a la acción de la burguesía:

"Todas las relaciones estancadas y enmohecidas, con su cortejo de creencias y de ideas veneradas durante siglos, quedan rotas; las nuevas se hacen afejas antes de haber podido osificarse. Todo lo sólido se desvanece en el aire; todo lo sagrado es profanado, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas".⁵

Revolución, sin duda, cuyos efectos se extienden a lo largo y a lo ancho de las redes de comunicación sustentadoras de las sociedades en que acontece. Pero revolución administrada desde el Estado y por mediación de la escuela, crecida desde la raíz de la alfabetización y marcada indeleblemente por ella.

Marcada y marcante: en la medida en que acerca bajo mediación de la palabra escrita un universo inaccesible para la experiencia inmediata de cada uno, contribuye a someter el mundo vivido a la regulación de las racionalidades del discurso, desapegadas de las premuras de lo que se ve, toca y huele de primera mano. Desalojo de la fantasmagoría de aldea, iluminación universalista que libera de los viejos oscurantismos. O los relega, invisibles y mudos, aunque no por ello inactivos.

Con la escuela, gracias a ella, ha entrado en escena otro educador. En la medida en que no se propone esencialmente como tal, y puesto que desarrolla su propio *ethos*, crecerá como algo más que instrumento de la educación organizada sobre el eje del sistema escolar: como rival en potencia de la institución que lo ha hecho posible, como posible matricida. Aunque el periodismo, de él se trata, haya sido sólo el primero y el menos amenazante.

El gran miedo del siglo XX

Exagero. Tal vez no sea el más grande, tal vez sea apenas uno de los avatares de un miedo multiforme, digno de un fin de milenio, acerca del futuro próximo del hombre. Pero el crecimiento acelerado de las tecnologías aplicadas a la comunicación de masas (¿o hay que decir "para las masas"?) ha desencadenado la pavorosa sospecha de que hayamos engendrado —los hombres— una criatura llamada a destruirnos o a sojuzgarnos.

Sospecha que recorre la vertiente romántica de la modernidad y produce en la leyenda shelleyana del monstruo de Frankenstein, en pleno siglo pasado, el modelo emblemático que ha de hacer suyo Lucien Sfez, bien avanzados los años ochenta del que toca a su fin.⁶

"Frankenstein, un Frankenstein tecnológico nos amenaza. Por lo menos, eso creemos. O nos lo hacen creer. Vivimos de aquí en más en un mundo de máquinas para transportar, para fabricar, para pensar. Frankenstein, nuestro doble, aquél a quien nosotros hemos creado, se apropia de su autonomía y muy pronto del poder. Evidencia intuitiva inmediatamente compensada por otra creencia: pero no, gracias a la comunicación podemos de hoy en más entrar en contacto con las naciones, los grupos, los individuos, hasta con nosotros mismos, porque las máquinas para pensar nos esclarecen acerca de nuestro propio espíritu.

Dos creencias opuestas, dos antagonismos que se nutren el uno del otro.

Dos falsificaciones.

Observemos de entrada que si el Frankenstein tecnológico nos amenaza, nuestras defensas no se pueden instalar en las tecnologías de la comunicación. Tienes la lombriz solitaria. Único remedio: engulle lombrices solitarias. La cuestión de la tecnología es central para nuestro propósito, porque hoy la comunicación es tecnología o no es [...]. Porque la tecnología no está solamente en la técnica. Ese discurso (logos) sobre la técnica ha invadido la totalidad de las actividades humanas, comprendida la comunicación.

Observemos a continuación que el par de opuestos sociedad Frankenstein / comunicación convivial tiene por principal ventaja la de evacuar lo que fastidia y es llamado lo político o la política. El debate principal no versará sobre la oposición entre derecha e izquierda, colorados y blancos. Estaría en la amenaza de invasión tecnológica que debería ser combatida por el valeroso caballero de la comunicación. Dispositivo bipolar [...] derivado de la teología política [...] Subrayaré únicamente que ocupa el terreno abandonado por las antiguas ideologías, como siuviésemos la insana necesidad de confortar nuestra identidad por medio de formas siempre renovadas de oposiciones tajantes que nos sirven siempre el viejo potaje maniqueo.

¿Tajante, la oposición? Podemos dudar de ello, porque lo que se confronta se asemeja. Sociedad de comunicación y sociedad Frankenstein no se oponen. Porque Frankenstein es la comunicación llevada a su consumación. Comunicación del hombre con su doble. La misma teoría de la información regula ambos dominios".⁷

Tras lo cual, el autor despliega sus poderosas baterías críticas sobre la mitología contemporánea de la comunicación, construyendo el inventario minucioso de este universo Frankenstein que nos acecha:

"Aplicado a la comunicación, este sistema desemboca en la confusión total del emisor y del receptor. En un universo donde todo comunica, sin que conozcamos el origen de la emisión, sin que podamos determinar quién habla, el mundo técnico o nosotros mismos, en este universo sin jerarquías, o donde las que hay están embrolladas, donde la base es la cúpula, la comunicación muere por exceso de comunicación y se agota en una interminable agonía de espirales. Es esto lo que denomino 'tautisme', neologismo que contracta autismo y tautología, sin dejar de evocar la totalidad, el totalitarismo".⁸

No he de internarme en los caminos que propone el libro de Sfez, merecedor de más dilatados y respetuosos espacios, pero sí me permito acompañar al lector en lo que ya habrá descubierto por sí mismo, a través de esta demasiado breve transcripción: lo que está en juego no es pura y simplemente la pequeña y cómoda cuestión de cómo usar el instrumento novedoso, sino el

porvenir del hombre. Por eso la reflexión ética, aunque rehuida demasiadas veces en la práctica de comunicadores y educadores, no ha de ser descuidada.

Problemas

Me parece más útil, en este nivel de discusión, traer a colación algunos de los problemas que pueden quedar escondidos, en una primera lectura, detrás de los escasos fragmentos szezianos ofrecidos a modo de invitación.

De lo que se trata, en principio, es de nuevas tecnologías, y específicamente de aquellas que se presentan como orientadas al servicio de la comunicación. Las que este siglo nos ha legado se apoyan sobre los avances de la electrónica, que ha hecho posible la transmisión a distancia de la voz y de la imagen, así como el procesamiento lógico de ingentes montos de información, hasta alcanzar el punto en que la ciencia cognitiva ha llegado muy cerca de elucidar la estructura y el funcionamiento de la mente desde el espejo frankensteiniano del computador. No sin entrar en crisis, bueno es adelantarlo.

Sin ánimo de ser exhaustivo en la enumeración, me parece importante considerar algunos problemas especialmente relevantes por su relación con la educación. El primero tiene que ver con la direccionalidad de los procesos de comunicación mediática; el segundo deriva de la iconicidad creciente del universo mediático; el tercero se hace cargo de la relación entre información, opinión y entretenimiento.

Unidireccionalidad o interactividad

El susto empezó con la radio. Todavía se recuerda, por lo menos en el mundo del espectáculo y en el académico, la noche del 30 de octubre de 1938, cuando los marcianos invadieron la Tierra. O así lo hizo creer Orson Welles a gran parte de la audiencia de su programa radial. Por aquellos agitados años, también las habilidades de Goebbels fueron objeto de angustiada reflexión, y la idea de que un emisor suficientemente astuto y conocedor de su audiencia podía llegar a hacer casi cualquier cosa, radiodifusión mediante, con sus ideas, sentimientos y conductas. El temor se renovó, no faltaba más, cuando la televisión añadió la imagen como argumento de seducción.

Desde el punto de vista de los educadores, el problema se plantea particularmente en relación con la televisión. Planteado de la manera más ponderada posible, la competencia de la televisión con la escuela parece indiscutible: el televisor comienza a actuar sobre el niño mucho antes de que la escuela llegue a él, inmiscuyéndose en los ámbitos donde se produce la socialización primaria, matriz de todo desarrollo futuro, y sigue acompañándolo,

competitivamente con la escuela, a lo largo de toda la escolarización; expone al niño a ingentes dosis de información no controlada por la institución escolar, en el mejor de los casos ajena a los contenidos curriculares y, en el peor, directamente contrapuesta con ellos; se supone que favorece el desarrollo de disposiciones laxamente contemplativas y frutivas, en principio contradictorias con el espíritu de disciplinamiento y aprestamiento para la inserción productiva futura que, se supone, la escuela sigue, durkheimianamente, procurando.

En toda esta enunciación de males se da por supuesto que el pequeño televidente es un mero receptor del influjo emitido, y también que es alcanzado como individuo descontextuado de toda otra forma de relación comunicativa con sus semejantes. Lo menos que se puede decir de estos supuestos es que distan mucho de ser universalmente verificables.

Para comenzar por la receptividad: hasta un niño muy pequeño es un sujeto perceptivamente activo, capaz de estructurar los estímulos recibidos en estructuras cognitivas preexistentes, y ello hasta el extremo de poder retirar su atención hasta de la mágica pequeña pantalla. Parece plausible conjeturar que esta capacidad se minimiza cuanto menor sea la presencia de otros sujetos interactuantes en el entorno inmediato del niño, lo cual nos remite a la segunda condición. Pero también la ausencia de otros objetos susceptibles de diversificar su atención —juguetes adecuados a su nivel de desarrollo, por ejemplo— conspira al mismo resultado.

La soledad comunicacional parece ser una condición básica para la aparición de efectos de fascinación. Basados en ello, algunos críticos han hecho caudal de la idea de que la televisión puede inducir fenómenos de aislamiento, por cuanto se presta a un uso individualista. En el extremo, se supone a veces que la televisión puede introducir rupturas comunicacionales en el contexto familiar. Las incipientes investigaciones disponibles en nuestro medio no parecen apoyar este supuesto, sino más bien el de que la familia suele reunirse en torno a la televisión, e incluirla en las conversaciones entabladas en tal circunstancia.

Cuando tenemos en cuenta estas observaciones, el problema parece que debe ser, por lo menos, reformulado. Los efectos nocivos esperados no provendrían necesariamente de la exposición al televisor, sino de la inexistencia de un contexto social de recepción dentro del cual el niño desarrolle un aprendizaje que lo capacite para utilizar la televisión y metabolizar sus mensajes sin pérdida de autonomía.

Las condiciones efectivamente negativas no son generales en la sociedad, y es razonable suponer que se correlacionan con otras variables: disgregación del núcleo familiar, desatención del niño por sus padres en función de otras ocupaciones de estos, condiciones socioeconómicas o culturales desventajosas.

Lo cual no exime de sospecha a la televisión, pero sí obliga a considerar una gama de factores más amplia y complejamente relacionada.

En rigor, el supuesto de unidireccionalidad debe ser levantado, y ello hasta por una razón banal, pero bastante descuidada en el análisis del problema. Si es cierto que la interactividad de la televisión abierta es baja, está siempre presente bajo una forma crucial: el televidente mira o no un programa, y de averiguarlo se ocupan los *ratings*, medio privilegiado de interacción entre los emisores y su audiencia. En todo caso, no hay programación duradera que no repose sobre la complicidad de la teleaudiencia.

Iconicidad y simulacro

Estamos en uno de los puntos críticos de la discusión. Cuando alguien me cuenta lo que dice haber visto, su relato usa palabras y estructuras discursivas en las que puedo sospechar la posibilidad de mentira o error, y someterlas a un escrutinio de credibilidad. Cuando leo, y a pesar del prestigio de la letra impresa, una operación similar me resulta posible, y no es infrecuente que tal cosa suceda en este país en que no escasean los escépticos. La mediación se manifiesta como tal, y su interposición entre el emisor y el receptor facilita a este la construcción de un distanciamiento crítico. La escuela, no siempre, puede facilitar que el respectivo aprendizaje se produzca.

En cambio, lo que veo posee un doble título de verosimilitud. Por una parte, se presenta sincrónicamente, con los atributos de consistencia que la diacronicidad del relato, y hasta del más breve sintagma difumina. Por otra, me confiere el lugar imaginario del testigo presencial, del que ve como son las cosas (y es sabido el valor que nuestra cultura otorga a lo que podemos ver, distraída al parecer de las posibilidades de error y alucinación). Ventana al mundo, la pequeña pantalla me erige en testigo, me regala certidumbre.

Sin embargo, no está allí lo real en cuanto tal, sino su simulacro: una imagen homóloga, pero inevitablemente empobrecida, de su propia fuente. Una operación de reducción de variedad ha sido hecha, y por lo tanto ha tenido lugar una semiotización mediante la cual algo está allí, bajo mi mirada, en lugar de lo que la mirada de otro ha recortado para elaborar esto que simula ser real para mí. La iconicidad del medio me obsequia certidumbre, pero no necesariamente veracidad.

No nos enfraquemos en la discusión sobre los nuevos horizontes que el medio abre a la voluntad de mentir. Después de todo,

"Si una cosa no puede usarse para mentir, en ese caso tampoco puede usarse para decir la verdad: en realidad, no puede usarse para decir nada".⁹

Lo que sí importa es aprender a discernir lo real del simulacro. Lo que sí importa, sobre todo desde el punto de vista de la escuela, es saber si su adscripción histórica al mundo de la palabra le permitirá asimilar el desafío de un mundo visual; si su consagración secular al desarrollo de las funciones residentes sobre todo en el hemisferio izquierdo de nuestro cerebro no le impedirá asimilar creativamente el desafío de trabajar con sujetos que han sido inducidos a desarrollar sobre todo las funciones de su hemisferio derecho, y que han de seguir estimulados a ello en paralelo con el proceso de escolarización al que sean sometidos. Para lo cual no ha de bastar, probablemente, un incremento de horas en la escuela, en detrimento de su tiempo de exposición a la televisión.

Información, opinión, entretenimiento

En el comienzo fue la información, pero cuando los medios electrónicos nacieron ya la prensa periódica había abierto espacios a la opinión, y no pocos al entretenimiento. Los tres géneros coexisten. Más aún: con frecuencia es difícil discriminarlos, y cada vez más el entretenimiento invade mayores terrenos.

Esta evolución no puede dejar de ser sentida como amenaza por el reducto académico. Si la información tiene carta de ciudadanía en la escuela, si la opinión puede ser admitida en ella como instrumento de la formación moral del ciudadano, el entretenimiento no puede dejar de ser visto, en la perspectiva disciplinadora, como gasto por lo menos inútil de energía intelectual. Y, con frecuencia, como fuente de error informativo y de desviación normativa.

Sin embargo, el entretenimiento es parte de la dimensión lúdica propia del hombre (¡y no solo del niño!), y una parte inseparable del proceso de construcción de sí mismo y del mundo vivencial que la sociedad comprende como socialización, aunque no sea solo eso. No es poco lo que se aprende jugando, pero el valor del juego va bastante más allá de su utilización como recurso didáctico: por ejemplo, el juego construye realidades alternativas, mundos posibles, utopías, y es capaz de disolver las solemnidades de que se viste todo lo que no quiere cambiar. Si ello es vivido por la escuela como incongruente, como incompatible con sus exigencias básicas, pobre diagnóstico podemos hacer de ella en un mundo necesitado de imaginación y creatividad.

No se lea esto como una legitimación indiscriminada de todas las formas de entretenimiento que nos proporcionan (y nos infligen) los medios. De muchas de ellas poco bueno hay para decir. Pero no deberíamos olvidar que, si permanecen, es porque responden a la demanda de un público: las leyes del mercado las rigen, y los consumidores quieren comprar lo que compran. ¿Podemos proponerles productos alternativos? Tal vez siga siendo posible para

la institución escolar contribuir a un enriquecimiento de la oferta: pero no lo ha de lograr por vía de presión sobre los productores, sino por la capacidad que demuestre para desarrollar el paladar de los usuarios. Lo cual supone no pocos ajustes en el currículum real, entre los cuales no sería menor incluir a Tinelli y sus programas en las conversaciones escolares, en lugar de intentar la estéril empresa de suprimir su fruición a los alumnos.

El mundo cotidiano ya no es formado únicamente por la familia y la escuela. Los medios se han colado entre el número de los agentes socializadores, aunque pueda caber la duda acerca de si son educativos. Y aquí echa raíces la reflexión ética a la cual quiero invitar al lector.

Para una reflexión ética

Mientras crece el malestar acerca de la calidad de la educación en las sociedades contemporáneas, parece que los medios masivos de comunicación ejercen una influencia cada vez mayor en áreas tradicionalmente reservadas a la educación formal. Esta influencia no parece responder —salvo para quienes sostienen una visión conspirativa de la historia, entre quienes no me cuento— a un propósito deliberado. Procesadores y distribuidores de información, opinión y entretenimiento, los medios se mueven en esos géneros a partir de valores de éxito, ligados a su supervivencia en un ambiente fuertemente competitivo.

Por su lado, la escuela, a pesar de todas sus transformaciones, sigue profundamente ligada a la definición durkheimiana: **socialización metódica**. Aunque el maestro francés haya insistido en el valor de la autonomía personal como uno de los resultados necesarios de la acción escolar, esta dimensión suele ser menos atendida, en beneficio de la formación del ciudadano según los valores hegemónicos y de su especialización para ingresar al mercado de trabajo. En ambas dimensiones, la actuación real de la escuela ha recibido evaluaciones muy severas en tiempos recientes.

Una parte de la responsabilidad de este fracaso ha sido descargada sobre la incidencia de los medios en el proceso socializador, y no es de dudar que existe un alto grado de incongruencia entre las acciones de ambos agentes socializadores.

El riesgo mayor de la situación, mirado en perspectiva ética, reside en la posibilidad de que cada uno de los sistemas permanezca confinado a su propia moralidad, entendiendo por tal el conjunto de las pautas de comportamiento con arreglo a las cuales se regula en los hechos lo que hacen los actores en el mudo de las comunicaciones masivas y en el de la escuela.

Las dos racionalidades son divergentes. Es difícil concebir una disonancia

mayor que la que se da entre quien se pliega a las demandas de un mercado no cautivo, sin proponerse deliberadamente modificarlo, y quien se propone una acción que, con todos los matices del caso, todavía puede ser caracterizada con el término disciplinamiento.

Uno y otro actor puede hacer mal lo que se propone: de eso hay ejemplos y no es lo que está en cuestión. Lo que éticamente importa es saber si cada uno puede asumir las responsabilidades de las que parece, hoy por hoy, sentirse ajeno.

Del lado de los medios, la conciencia de los efectos socializadores que producen no debería seguir siendo evadida. No trato, por cierto, de incurrir en un discurso moralizador que reclame de los medios una conversión al disciplinamiento. No lo creo posible y, si lo fuera, me caben serias dudas acerca de si es deseable. Lo que sí resulta indispensable reclamar, y no desde la academia sino desde la condición de usuario, es una preocupación por la excelencia todavía demasiado rara. Comenzando por insistir, oportuna y sobre todo inoportunamente, en que la distracción acerca de los efectos de la programación no exime de responsabilidad. Esto vale para el manejo de la información, para la construcción de información capaz de soportar una confrontación argumentativa, para la creatividad del entretenimiento ofrecido. En todos esos campos, es necesario que llegue el fin de la "inocencia" y se inaugure un espacio de responsabilidad.

Del lado de la institución escolar, el paradigma del disciplinamiento al servicio de la integración de una sociedad en trance de llegar a serlo, que presidió la reforma vareliana, debería hacer lugar a una apertura a un mundo donde la diversificación y el cambio son rasgos fundamentales, y donde otros actores coexisten y compiten en los procesos de socialización, planteando desafíos para los que la escuela no está preparada por algunas razones más que las disciplinarias. El respeto a la diversidad, la construcción de espacios para el desarrollo de la autonomía, la búsqueda de la verdad por la vía del diálogo argumentativo más que por la prescindencia de las cuestiones opinables, son valores a incorporar al *ethos* académico. La apertura a la realidad, a toda la realidad, también es uno de ellos, y por allí entra en juego la necesidad de admitir la realidad de los medios masivos de comunicación como un dato desde el cual se ha de partir, y no como un obstáculo a superar.

Tanto la institución escolar como los medios son depositarios de poderes. No son poderes menores: a través de ellos se juega el gran juego de la reproducción social, que es inescindiblemente el de la construcción de la persona humana. No son los únicos actores en escena, pero son por cierto agonistas de primer orden. Nada hay más peligroso para el hombre, para todos los hombres, que la posibilidad de que semejantes actores jueguen

"inocentemente" su juego, sin comprender todas las implicaciones que conlleva. En este riesgo incurre por cierto con más facilidad el que gusta llamarse cuarto poder, en la medida en que no termina de comprender todo el alcance de su intervención. Pero la institución escolar puede poseer también su propia forma de culposa "inocencia", en tanto no advierte cuánto ha cambiado en su entorno y en aquellos que son destinatarios de su tarea, como consecuencia de las transformaciones acaecidas más allá de los muros académicos, y sigue limitando su transformación al desarrollo de sus lógicas internas.

El diálogo entre ambos órdenes institucionales es condición necesaria para que las responsabilidades en juego se eluciden y puedan ser asumidas por los actores. Tal vez no sea necesario recordarlo, pero el diálogo no es una conversación destinada a convencer al otro. Y este es también un principio ético, previo a cualquier práctica comunicativa seria. Pero también es preciso recordar que lo que está en juego no vale única ni principalmente para los actores de que hasta aquí he hablado, sino que atañe al conjunto de la sociedad, y debe por lo tanto objeto de tratamiento público. Curiosamente, este final nos reserva una última vuelta de tuerca: ¿cuáles son los espacios donde este debate puede ser realmente público, y quién controla el acceso a ellos?

Resumen

En este trabajo se analiza una parte de los problemas relativos a la relación entre las instituciones educativas y los medios masivos de comunicación, en tanto suscitan nuevos y complejos problemas éticos. Se sugiere que la relación entre ambos órdenes no puede ser reducida a una de medios a fines, y se plantean algunos perfiles de lo que debería ser un proceso de reflexión dialógica conducente a la construcción de una ética encarnada en las condiciones concretas de la reproducción social.

Notas

- ¹ Émile Durkheim: *Educación y sociología*, Madrid, s/f, p. 70. (destacado en bastardilla en el original citado).
- ² *Ib.*, pp. 70-71 (subrayados de APG).
- ³ Para abreviar, remito al lector dudoso sobre este vertiginoso deslizamiento a Umberto Eco: *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen, 1981. Especialmente: "Introducción: Hacia una lógica de la cultura", pp. 23-68.

- ⁴ Jean Duvignaud: "Histoire de la communication", en Lucien Sfez: *Dictionnaire critique de la communication*, París, Presses Universitaires de France, 1993, t. 2, p. 1584 (traducción de APG).
- ⁵ Karl Marx y Friedrich Engels: *Manifiesto comunista*, cit. por Marshall Berman: *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Madrid, Siglo XXI, 1989, p. 7.
- ⁶ Lucien Sfez: *Critique de la communication*, París, Seuil, 1988.
- ⁷ *Ib.*, pp. 15-16 (traducción de APG, quien pide indulgencia por haber incurrido en la uruguaya travesura de verter "rouges" por "colorados", en lugar del más inocente y usual "rojos").
- ⁸ *Ib.*, pp. 32-33. He dejado sin traducir el término clave "tautisme", por cuanto se perdería irremediabilmente el juego de palabras que el autor ensaya, y cuyo valor heurístico merece el riesgo de ser explicitado, antiliterariamente, en una nota.
- ⁹ Eco: *o. cit.*, p. 31.