

La captura en la imagen

*Roberto A. Follari**

I. Representación *versus* concepto

La ciencia se construye contra las representaciones. El concepto se constituye contra las imágenes. Toda la obra del pensador francés G. Bachelard sirvió a mostrar que producir una conceptualización abstracta es poder separarse del campo de las nociones ligadas al campo de lo sensible y del sentido común.

Todo el mundo imagina lo contrario. Sabemos que para el neopositivismo y para su versión canónica – aquella que produjera en los años veintes el Círculo de Viena – el conocimiento parte inductivamente de hechos de observación, de la experiencia directa de los sujetos, de lo empírico. Y habrá que reconocer una determinación curiosa de este punto de vista: no sólo está construido a partir del sentido común, es decir que viene a ser una «sofisticación» metódicamente organizada de las aparentes evidencias en que habitualmente se sostienen las nociones vulgares acerca de qué es la ciencia; además, de hecho su vigencia como primera concepción epistemológica acerca de qué debe entenderse por científico, llevó a que contribuyera grandemente a la constitución misma de tal sentido común acerca de la cuestión. Dicho de otro modo: sentido común y posición neopositivista son dos caras de la misma moneda, se realimentaron y configuraron mutuamente, y la extraordinaria complejidad metodológica de las posiciones neopositivistas no alcanza para ocultar que sus tesis básicas constituyen un monumento a la banalidad, en la medida en que coinciden con todos los postulados de la intuición inmediata (por ejemplo, la suposición de que la observación es neutra y carece de carga teórica; la pretensión de que puede «probarse» como verdadera una teoría si se la somete a suficientes contrastaciones empíricas; la idea de que el conocimiento es siempre inductivo; la suposición de que no existe ideología en el conocimiento; la imposición de un método único para el conjunto de las disciplinas; el rechazo

* Profesor de grado y posgrado e investigador en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina).

a todo lo que no estuviera dentro del campo observacional, por ejemplo la noción psicoanalítica de inconciente; la idea de que la ciencia crece no por rupturas, sino gradualmente, a través de la suma de los aportes de teorías nuevas a las anteriores ya dadas por comprobadas etc.)¹.

La ciencia, postuló Bachelard, es muy otra cosa. Para sostener esta posición, bastó considerar el contexto en el cual el autor francés desarrolló su obra, aquel en que aparecía un «nuevo espíritu científico»². No pocas novedades atravesaban el espacio de comienzos de siglo: la desaparición de la intuición sensible como base del conocimiento se hacía notar en los más diversos campos. Los más evidentes: la noción tetradimensional del espacio, sostenida en la nueva geometría, que llevaba por completo fuera de la noción de espacio según la representación inmediata de tres dimensiones; la teoría de la relatividad, que estipulaba hasta qué punto las cosas no «son» simplemente, sino que su entidad y magnitud dependen del punto de referencia que se toma a su respecto: supremacía de lo relacional por sobre lo substantive tradicional. Y por sobre todo, la cuestión del indeterminismo en microfísica a partir de las investigaciones de Böhr: si se mide una relación, otra queda indeterminada, y esto sucede en cuanto el objeto es tributario de las modificaciones que el observador inevitablemente le impone. Ruptura frontal con el principio tradicional según el cual el sujeto sería una especie de pasiva «tabula rasa» que copiaría fotográficamente las determinaciones propias del objeto de conocimiento; si el sujeto modifica de hecho la condición del objeto, el conocimiento no es una simple contemplación pasiva, sino más bien es una construcción en la que el polo de constitución subjetiva de las condiciones de posibilidad de aprehensión debe ser claramente estipulado.

Estas condiciones de constitución del objeto son también sociales, como algunos autores han mostrado³. De acuerdo a las características de la organización social, y del lugar del sujeto del conocimiento en ellas, será la forma de la aprehensión. Pero Bachelard no llegaba tan lejos, en tanto su tradicional formación dentro del campo del espiritualismo filosófico francés no le permitía captar la materialidad de las prácticas sociales, ni pensar al conocimiento en su anclaje histórico específico. Sin embargo, su aproximación resultaba – y resulta aún – sumamente liberadora en relación con las supuestas evidencias del sentido común en torno a la ciencia, particularmente en cuanto a la supuesta

¹ Chalmers, Alan: *¿Qué se saca a la llamada ciencia?*, Siglo XXI, Madrid, 1987.

² Bachelard, Gaston: *El nuevo espíritu científico*, Ed. Nueva Imagen, México D.F., 1981.

³ Sohn Rethel, Alfred: *Trabajo manual y trabajo intelectual*, Ed. del Viejo Topo, Barcelona, 1980; Prego, Carlos: *Las bases sociales del conocimiento científico*, Centro Ed. de América Latina, Bs. Aires, 1992

virginidad de la mirada, y al reino de la representación observacional como aquel espacio privilegiado del quehacer de los científicos.

Se insistirá en que jamás el conocimiento parte desde cero. Toda aproximación se realiza a partir de una «materia prima teórica» preexistente. Es decir: se pensará los interrogantes y las hipótesis en el lenguaje de las teorías (científicas o precientíficas) ya dadas. En el peor de los casos, como ha enfatizado Bourdieu⁴, se llegará con prejuicios, preconociones de sentido común, supuestas evidencias sensibles. Pero siempre desde sentidos previos. La interpretación de los datos «primeros», tanto como su elección como aquellos que se considera pertinentes, no es nunca neutra ni dada a partir de la observación misma: es fruto del concepto, o al menos diremos que lo es de cierta interpretación mediadora de la relación con los datos. Estos nunca están ya dados y puros, ellos «no hablan»⁵.

Por esto, es erróneo pensar que las teorías científicas se construyen a partir de los datos. Muy diferentemente, se hacen desde los problemas planteados por las teorías previas; como Kuhn señalaría a posteriori, desde las «anomalías» surgidas dentro del paradigma hegemónico. El mismo Einstein lo declaró con claridad: en realidad llegó a la teoría de la relatividad restringida — la primera que estableció, siendo aún muy joven —, a partir de intentar una solución única para el conjunto de problemas irresueltos que la física presentaba en ese momento, que hacían a ramas diferentes de esa ciencia, y que aparecían caóticamente como problemas totalmente independientes entre sí. Einstein pensó en términos que se podría calificar de «estéticos» para plantear su solución: imaginó una salida única, armonizadora y común para el conjunto de anomalías aparecidas. Y ello le permitió una resolución coherente a la vez para la totalidad de los problemas que estaban en cuestión⁶.

No es el imperio de la mirada lo que proveyó la solución conceptual de los problemas. Es más: tampoco los problemas mismos fueron planteados desde lo empírico; más bien, los temas científicos hacen a la conceptualización que se haga de eso que aparece empíricamente, a las rupturas entre las expectativas de comportamiento imaginadas a partir de la interpretación coagulada, y los comportamientos efectivos que se patenticen. No es viendo caer manzanas como Newton pudo pensar la ley de la gravitación universal; manzanas caían desde siglos sin motivar soluciones teóricas como la newtoniana. En todo caso, puede ocurrir que ver caídas promueva pensar

⁴Bourdieu, P. et al.: *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, Bs. Aires, 1975.

⁵Ibid.

⁶Holton, G.: *Ensayos sobre el pensamiento científico en la época de Einstein*, Alianza Editorial, Madrid.

alternativas conceptuales a la interpretación en cada momento aceptada de por qué caen.

E incluso – y no está de más destacarlo – tampoco las teorías se caen simplemente por no coincidir con las condiciones observacionales. Un solo contraejemplo no suele acabar con una teoría, tal como le sucedió al mismo Einstein⁷; dado que una teoría no cae si no existe otra mejor que la reemplace. Ocurre con ello como con una casa, sostiene Stegmüller⁸: no se abandona un mal techo, si no puede reemplazárselo por otro mejor. De manera que el conocimiento puede ser chequeado con los datos, y estos pueden contribuir a rectificarlo – como pedía Bachelard – o a refutarlo. Pero los datos no proveen teorías alternativas, sólo ayudan a establecer las limitaciones de las existentes. Por tanto, la constitución de otras hipótesis interpretativas que reemplacen a aquellas que se muestren fracasadas, deberá hacerse al interior del campo del concepto y no a partir de los datos. Una vez más se nos muestra la impotencia de la imagen para construir concepto.

La ciencia no es una trasposición del dibujo del mundo. Es una *construcción*, nunca una copia. De modo que poco le debe a la imagen, a la pura observación, al desnudo abandonarse a aquello provisto desde los sentidos. La ciencia es abstracción, señalará Bachelard, y progresa hacia lo cada vez más abstracto y más lejano a la imagen y la representación. Lo ideal en ciencia es lo matemático puro, en cuanto desgajado del campo empírico, propone⁹. Y no se equivoca, en cuanto la ciencia inaugurada a comienzos de la modernidad ha distado de ser el paso de la especulación a la observación empírica, tal cual la vulgata empirista ha impuesto como lo canónico; se trató del paso de un tipo de experiencia a otra. La de la modernidad dejó de ser intuición inmediata o interpretación especulativa, para ser observación abstractamente mediada, matemáticamente ordenada. No otra es la función de la medida dentro de los dispositivos de ordenamiento de la experiencia propios de la ciencia inaugurada en el siglo XVII. De modo que no existe allí nada parecido a la experiencia originaria del objeto, a la remisión a su inmediatez absoluta: tal cosa es simplemente inexistente, es apenas un mito más de aquellos con los cuales el positivismo hegemónico oscureció la comprensión de lo que sucede en el campo de la construcción del conocimiento, del cual tal positivismo abominaba explícitamente¹⁰.

⁷ Ibid.

⁸ Stegmüller, Wolfgang: *Estructura y dinámica de teorías*, Ariel, Barcelona, 1983.

⁹ Bachelard, Gaston: *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México D.F., 1979.

¹⁰ Esto se expresaba en la célebre distinción entre contexto de descubrimiento y de justificación; asumiéndose que sólo este último era pasible de conceptualización. La producción de ciencia se abandonaba a «lo psicológico», entendido como a-lógico y caótico.

Por eso, si ciertas didácticas han insistido en el valor motivador y/o ejemplificador de ciertas gráficas y modelos para la aprehensión de la ciencia por los estudiantes, deberíamos guardar ciertas aprensiones al respecto. De ninguna manera el dibujo del átomo como pequeño sistema solar, hace justicia a la estructura y dinámica de las partículas elementales: de hecho, deforma fuertemente lo que ilustra. La apelación a la imagen desarma a menudo la abstracción, la cosifica y achata la especificidad y precisión de aquello de lo cual se está tratando.

Nada hay de obvio, luego de todo lo dicho, en la idea de que es útil traducir al mundo de la imagen televisiva los contenidos científicos para trabajarlos en clase. Esta proposición debe ser suficientemente tamizada y meditada si no se quiere producir alumnos incapaces de pensamiento sistemático y articulado, que tengan inconvenientes para acceder a construcciones lingüísticas complejas, y que no vayan más allá del campo de las operaciones concretas que estudiara Piaget, es decir, de aquellas que remiten directamente a relaciones entre objetos de la experiencia sensible¹¹.

2. Travesías de lo imaginario

En términos de la teoría psicoanalítica tal cual la ha desarrollado J. Lacan, el registro imaginario existe junto al de lo simbólico y el de lo real. Este último es aquel de la presencia pura no mediada por el campo de la representación a nivel imaginario o lingüístico: una cierta obscenidad que alcanza visos siniestros, y que opera en el caso de los psicóticos.

El plano representacional se juega entre lo imaginario y lo simbólico. La simbolización estaría dada en el campo de la palabra: en la medida en que se puede ordenar en discurso la autocomprensión, en la medida en que exista la sistematización ordenatoria del lenguaje en relación con la experiencia, el sujeto podrá saber acerca de sí y el mundo, podrá no extraviarse en la inmediatez y la sensación sin significado.

Lo dicho no implica que el campo de las imágenes no esté a la vez mediado por el lenguaje mismo; la simbolización resulta estructurante respecto del universo de significaciones que el sujeto porta, en su conjunto. Sin embargo, cabe realizar la aclaración de que el espacio imaginario es el de la captura en el narcisismo, en las fantasías de completud y de perfección y logro plenos: este registro tiende a su reaparición permanente y nunca es «reducido» por lo

¹¹Piaget, Jean: *Problemas de Psicología genética*, Ariel, Barcelona, 1980.

simbólico. No cabe colonizar el mundo del imaginario con el de la palabra, sino mostrar la capacidad de reflexionar el propio lugar, de instalarse en el campo de la Verdad del sujeto como el sitio discursivamente mediado desde el cual damos razón de nosotros mismos, y podemos diferenciar las condiciones de lo intersubjetivamente posible, de aquellas que podemos fantasear en las ensoñaciones diurnas y en el «wishful thinking» en que nos instalamos de manera casi permanente.

Sin palabra mediadora no existe sujeto, sin ordenación simbólica estamos a merced de la fantasía para la cual «no existe ningún no», como podemos afirmar parafraseando a Freud. Lo señalado nos ofrece un ángulo de mirada de la cuestión diferente del de Bachelard, pero desde otro lugar convergente con aquel: el concepto es necesario, la palabra tiene primacía ordenatoria en relación con la imagen, esta por sí misma nada garantiza, en este caso en relación con la constitución subjetiva y el elemental e imprescindible conocimiento de sí.

El campo de la imagen es campo especular, en el cual el sujeto tiende a proyectar fantasías de completud; allí se niega por tanto la necesidad de la Ley y de la aceptación de la carencia, en lo imaginario el sujeto no está barrado ni existe angustia de castración, o espacio desde el cual el «no» al cumplimiento inmediato de la demanda pueda inscribirse. Es decir: para que un sujeto pueda instalarse en la cultura, tiene que aprender el no, tiene que poder asumir la Ley y los impedimentos, tiene que superar la tendencia inicial al simple cumplimiento de la demanda. Todo esto requiere de la instalación del lenguaje; es allí donde se aprende el «no», dado que la realidad como positividad instalada se diría que carece de negación visible¹². El no a lo que está provisto en el campo de la representación debe salir de fuera de ella misma; por esto, la cultura no se instala a partir de la imagen sino de la palabra, en tanto sólo esta última es una propiedad exclusiva de la cultura, del espacio del género humano a diferencia del resto de las especies.

Esto no implica un ataque a la imaginación como capacidad creadora, tan promocionada por algunos autores¹³. Si bien la creatividad nos parece limitada a las posibilidades de aquello que está provisto por las condiciones

¹²Queremos sostener que el «no» no está inscripto como visibilidad. La negación de lo existente, para la dialéctica, reside en lo real, como posibilidad inmanente de transformación; pero esto no está patente al campo observacional.

¹³Castoriadis, C.: «El descubrimiento de la imaginación», en su libro *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Gedisa, Barcelona, 1988; Lyotard, J.: *El entusiasmo*, Gedisa, Barcelona, 1987, pp. 68 y ss.. Una crítica a la noción que Castoriadis produce sobre la imaginación en Habermas, J.: *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Bs. Aires, 1989: «Excurso sobre C. Castoriadis: la institución imaginaria».

materiales en las que un sujeto se ha desenvuelto (es decir, nada se inventa, todo es recreación; como señalaría Derrida aún los originales son copia), es cierto que existe la posibilidad diferencial entre sujetos diversos, de producir soluciones no previstas a situaciones o problemas; hay capacidad diferencial de recreación de la experiencia a partir de la subjetividad. Pero la imaginación es algo diferente del registro imaginario: la imaginación supone capacidad de simbolizar las intuiciones provistas desde lo imaginario. Lo imaginario puro no remite a creatividad alguna: es fantasía sin mediación, repetición infinita de la captura en la plenitud del reconocimiento por los otros o en el goce perfecto e ininterrumpido, es la perpetua paz del repaso permanente de las mismas imágenes. En lo imaginario no reside sino un aspecto germinal de la imaginación, esta para realizarse exige el paso por lo simbólico. Cuando Derrida criticó a Lacan por cierto exceso puesto por este en la determinación por el lenguaje, tal vez erró el sitio en que debía instalar la crítica: tal vez no hay que pedir más lugar para lo imaginario, sino en todo caso en sentido freudiano, una concepción más corpórea respecto de la pulsión¹⁴.

Concluyendo el punto: el sujeto no se constituye en cuanto tal a partir del registro dado por las imágenes. Se requiere el lenguaje articulado, se requiere la función y el campo de la palabra. El sujeto preso de la imagen no puede superar lo especular, carece de la posibilidad de asumir su carencia, y por ello de ordenarse en el campo de la prohibición, que es el campo de la cultura y de la constitución del deseo como deseo humano. Por ello, para que haya sujeto autoasumido, tiene que haber despliegue del espacio del lenguaje.

3. La visualización total

Todos lo sabemos bien: vivimos en un mundo dominado por la omnipresencia del video y la televisión. La invasión de la imagen artificial, del hiperrealismo en formato de spot publicitario es absoluta. El género zapping es ya una modalidad de conformación del mundo de la cultura y las relaciones sociales: la vida copia a la televisión y no a la inversa. Los hechos se ordenan para ser televisados, se producen como representación para el mundo televisivo como universo visual autosuficiente, que se tiene a sí mismo como referente.

¹⁴Ver Derrida, J.: *El concepto de verdad en Lacan*, Ed. Homo Sapiens, Bs. Aires, 1977. La crítica a la noción lacaniana según la cual la pulsión es del orden de lo producido por la significación y el lenguaje, en nuestra tesis de doctorado *Paran n acritica psicoanalitica d elae educación*, mecanogr., Univ. Nacional de San Luis, San Luis (Arg.), 1994.

El espectáculo perpetuo e infinito está instalado, y los jóvenes de las nuevas generaciones están conformados según sus pautas¹⁵.

La cultura de lo visual ha arrasado la especificidad de lo real, que es distinguido como diferenciable, pero como un «degradeé» en relación a lo estipulado por la cultura del espectáculo total. Se adelgaza para la imagen, se baila para aparecer en la pantalla gigante, se escucha música por mediación del videoclip, se goza narcisísticamente en la respuesta a la interpelación receptada por cada uno aparte, pero para todos igual lanzada desde el ofrecimiento en la pantalla. La vida se ha convertido en un pálido reflejo de lo que ofrece el brillo del detallado y colorido espectáculo televisivo.

Todo esto llega, en la cultura posmoderna que habitamos, a cierto paroxismo que la obra de Baudrillard se ha encargado de diseccionar: nos sentimos más como sujetos de ciencia-ficción que como sujetos sociales, nos pensamos como terminales de pantalla más que como agentes de actividad, cierta neutralización de la especificidad de los mensajes por la permanencia agobiante del estímulo visual se nos impone, un vaciamiento generalizado del significado está en curso.

Ante tal situación, por todos al menos intuida o entrevista, cabe la idea de volver al pasado y salir de este espacio de imposición tecnológica para resumirlo positivo de un pasado en el cual las relaciones eran cara a cara, y la imagen no se imponía como sobreimpresión de lo real.

Este expediente de abandonar lo posmoderno porque no se concuerda con sus efectos, es una buena muestra de salida imaginaria e imposible a la crisis: ni es posible abandonar lo existente por vía de un heroico gesto voluntarista, ni el pasado resulta tan transparente y positivo como para pensar que su restauración sería valiosa¹⁶.

La cultura posmodernizada está anclada sobre las condiciones objetivo/materiales impuestas por el avance tecnológico, no sólo en el campo del video, sino también en los de las comunicaciones, los viajes, la informática, la robótica. E incluso en la historicidad concreta plasmada por el fracaso de las experiencias del socialismo real, el hastío en relación con la democracia occidental y el incumplimiento de las promesas de prosperidad capitalista, el sentimiento de que las posibilidades de resistencia política al estilo clásico deben ser reformuladas. Es decir: una época ha sido superada, y no es factible regresar

¹⁵González Requena, J.: *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*, Ed. Cátedra, Madrid, 1992.

¹⁶Este escape de lo posmoderno es la versión a-dialéctica más fácil de encontrar en la literatura sobre el tema. Se cree que basta criticar lo posmoderno para superarlo, sin advertir su enclave en las condiciones de lo material/real. El mismo Habermas recayó en esta postura en el libro citado en nota 13, supra.

ala condición anterior, porque en lo tecnológico y en el plano de las creencias, ideologías y valores se han producido transformaciones profundas e irreversibles, que no pueden ser ignoradas ni exorcizadas por ninguna negación abstracta en plano de las tomas de posición. La única forma coherente de superar lo no deseable de la actual situación será, para quienes no la compartimos, producir una *negación determinada*. es decir, asumir lo existente, y en el mundo de las prácticas sociales concretas, producir las condiciones que permitan las modificaciones buscadas.

Por otra parte, vale la pena pensar que las relaciones entre modernidad y posmodernidad no son de mutua exclusión, sino de continuidad¹⁷; lo posmoderno es el fruto de la realización del mundo del dominio científico-técnico promovido por la modernidad. Por ello no es incoherente hablar de lo posmoderno como de una condición de *sobremodernidad*¹⁸; de manera que sería erróneo denostar simplemente lo posmoderno apoyándose en la modernidad.

Además, suele idealizarse el pasado, cuyas huellas están superadas, al compararlo con el presente de la colonización de la vida por el video. La sociedad moderna fue también la del disciplinamiento, el autoritarismo y la intolerancia; en nombre de utopías se pudo asumir el totalitarismo como si fuera no sólo aceptable sino necesario y defendible, como ocurrió en la época stalinista. La estetización vanguardista, junto a un industrialismo curiosamente retrógrado, finalizaron en el nazismo; el «american way of life» produjo todo tipo de intervenciones militares y auspicio a dictaduras en nombre de una sedicente defensa de la libertad. La moralina, la imposición de las generaciones de los padres por sobre las de sus hijos, la escolarización ritualista y exigente de obediencia cerrada, son algunas de las resultantes de una época que—como todas—tiene que ser vista con objetividad al ser perspectivizada desde el presente, pues de lo contrario es la simple contracara imaginaria de los males del presente.

Nada de escapar de la realidad, entonces. Insertarse en ella y enfrentarla con toda la lucidez que quepa. Habrá que hacerse cargo de la cultura en que viven hoy los jóvenes escolarizados si es que queremos llegar a ellos con algún grado de efectividad. De nada valen absurdos anatemas y peticiones de principio según los cuales lo malo de los alumnos actuales es no ser tan críticos, tan creativos o tan concientes como los de generaciones anteriores¹⁹. Tal visión

¹⁷ Vattimo, G.: *El fin de la modernidad*, Gedisa, Barcelona, 1987; Follari, R.: *Modernidad y posmodernidad: una óptica de América Latina*, Aique/Rei/IDEAS, Bs. Aires, 1990.

¹⁸ Augé, M.: *Los «nolugares», espacios del anonimato*, Gedisa, Barcelona, 1993.

¹⁹ Tal posición se sostiene, por ejemplo, en Obiols, G. y Di Segni de Obiols, S.: *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Kapelusz, Bs. Aires, 1994.

unilateral no advierte los claroscuros por lo cuales también puede advertirse que los jóvenes son hoy más sueltos, menos culposos y menos superyoicos que los de otras épocas. Y que difícilmente están dispuestos a creer en nada que no adviertan transparentemente que resulte sincero; por ejemplo, en los mismos políticos del teleshow permanente. De manera que la condición cultural existente debe ser analizada de manera menos maniquea que lo que es habitual; ni celebración irresponsable de lo posmoderno como reino de la pluralidad electiva²⁰, ni denostación generalizada y carente de perspectiva comparativa.

4. Rehacer la escuela

Qué hacer? Cualquier programa que quiera responder a esta situación desde lo escolar deberá asumir la situación global: desmotivación estudiantil, total ruptura entre cultura de los jóvenes y cultura escolar, la escuela como mundo del «como si» retrasada respecto de las pautas axiológicas y las condiciones técnicas de la sociedad global.

Habrá que superar esta disociación. Si la escuela sigue pareciendo una rémora, lugar donde los juegos visuales, la televisión y la computación no existen, está condenada a la intrascendencia y el abandono graduales. Se requiere una recomposición de conjunto.

Si la escuela quiere reasumir ciertos valores de la modernidad, deberá hacerlo dentro del formato posmoderno. Imposible volver al pasado, imposible seducir con la idea de la disciplina férrea o el gusto por la paciencia de la lectura. Habrá que ponerse dentro del campo cultural del presente.

Por supuesto, no se trata sólo de una cuestión de medios técnicos dentro de lo escolar. Más bien es algo estructural: que el conjunto de las actividades se dimensione desde la recomposición y transformación de la cultura escolar. La capacidad de motivar genuinamente, de organizar salidas fuera del edificio, de trabajar grupalmente, de sorprender con debates sobre temas de actualidad, de no quedar atrapados en los horarios formales, serán seguramente aspectos decisivos de esa transformación. Son imprescindibles; simplemente, no es del caso desarrollarlos aquí.

En cuanto al tema de los medios, la superación de las limitaciones de la cultura de la imagen no se darán por su negación, sino por su asunción crítica.

²⁰ A esta celebración apologética se abandona Lipovetski, G. en su libro *El imperio del efímero (la moda y su destino en la sociedad moderna)*, Anagrama, Barcelona, 1990. Su conocido *La era de las acciones* resultaba más matizado y menos doctrinario.

Recordemos a Bachelard y a Lacan: los niños del videojuego son a menudo incapaces de concepto científico, y de autocomprensión y autoconcepto. Deberán superar el campo del imaginario, deberán poder articular en discurso, deberán poder pensar sin representación.

Pero para lograr esto, nada peor que denostar el video y la televisión, y oponer la aridez visual del aula a la espectacularidad del hiperrealismo televisivo. En ese caso, estamos condenados a la desatención y la desmotivación totales.

Deberemos recuperar la palabra, pero hacerlo a partir de la imagen. Hay que llegar televisores y videos a las escuelas; y hay allí que discutirlos, que ponerlos en palabra, que reconstruirlos como discurso. Pero entiéndase: no hablamos de videos educativos, de videos científicos, de documentales. Podrá haberlos; pero más decisivo será que la escuela dé la clave para entender lo que se ve diariamente, todos los días en la pantalla, en cada hogar. Reproducir culebrones, telenovelas, policiales, propagandas, videoclips: los estudiantes se entusiasmarán con ellos, y seguramente también opinarán sobre su valoración y significado a la hora de discutirlos.

La escuela deberá ser el espacio de construcción de los códigos de lectura de lo visual; de retorno a la letra desde el video y la computación mismos, para que ambos polos no se nieguen, sino que se complementen. Hay videojuegos complejos, que exigen inteligencia, que por cierto son irresolubles por quienes no hicimos en el mundo cultural de la lectura y la escritura; también los docentes deberemos aprender de los alumnos de la cultura visual, que en temas informáticos se sienten con una familiaridad que no podemos jamás conseguir los hijos del campo de la escritura.

Volver a la palabra, al discurso, al pensamiento: todo un programa. Pero volver desde el universo visual, para ponerle palabra, no para cometer el irrisorio gesto de ignorarlo. El mundo visual ha llegado para instalarse epocalmente; podemos ponerle límites, podemos puntuarlo con el discurso. No podemos eliminarlo; ni es obvio que eliminarlo -si se pudiera- tuviera algún valor.

Deberemos los docentes perder nuestro miedo defensivo frente a la nueva cultura en ciernes. Dejar de atacarla externamente para sumirnos críticamente en ella; saber desconstruirla y reconstruirla. El esfuerzo de cambio de actitud, y el proceso de perfeccionamiento docente que esto implica no pueden dejar de anotarse. Lamentablemente, los procesos de perfeccionamiento puestos en juego en relación con la Ley Federal de Educación en la Argentina de 1994, no muestran de parte de las autoridades educativas comprensión alguna de esta problemática: parecen ignorarla por completo, en aras del pregonado deseo de poner la educación al servicio de la tecnología y la

producción²¹. Una noción reductiva de lo educativo: sin interés por parte de los alumnos, la escuela caerá irremediablemente en su legitimación social, siendo sólo un medio para acreditar en la lucha por los cada vez menos numerosos puestos de trabajo.

Porque lo que está en juego es el *sentido* de lo escolar, y el sentido en lo escolar. Lo posmoderno es el vacío de sentido, que como todo vacío tiende a llenarse por vía de fundamentalismos y fanatismos que renacen hoy²². Habrá que poner palabra a las grandes preguntas, habrá que colaborar a algún orden en la vertiginosa movilidad zapping de lo posmoderno: la escuela debiera ponerse a la altura de ese desafío; si no, muere en la irrelevancia creciente de estar fuera de la cultura, o de reproducirla sin capacidad de superación²³.

²¹CEPAL/UNESCO *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva o nequidad*, Santiago de Chile, 1992. Discurso que se oficializó por completo entre los funcionarios educativos del subcontinente, y aún entre algunos reconocibles académicos proclives a la fácil identificación con la ola dominante.

²²El ya citado G. Lipovetski ha tenido que aceptar que lo posmoderno es menos teñido de tolerancia y asunción de lo «soft» de lo que él suponía. Ver su artículo «Espacio privado y espacio público en la era posmoderna», en *Rev. Sociológica* núm. 22, UAM-Azc., México D.F., mayo-agosto 1993.

²³Hemos desarrollado este problema en el artículo «El derecho al sentido en lo posmoderno», presentado como panelista al III Simposio Internacional «Curriculum y Siglo XXI», CESU/UNAM-SEDUE, México D.F., junio 1994.