

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Área de Desarrollo Profesional Docente**

Seminario internacional “La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas”. 19 de abril de 2006 en la Universidad de La Matanza, Florencio Varela 1903, San Justo, Provincia de Buenos Aires.

¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación

Por Néstor García Canclini

Los padres nos preguntamos varias veces por semana: ¿dónde estarán nuestros hijos? La misma pregunta se hacen los maestros sobre sus alumnos, desde la escuela primaria hasta la universidad: en qué estarán pensando, qué se dicen en los correos electrónicos o en los chateos. Ni siquiera ser el receptor de sus e-mails da certeza sobre la respuesta. La averiguación más frecuente al comenzar una conversación por el teléfono móvil es: ¿dónde estás? Pero ¿cuántas veces podemos asegurarnos de que nos dicen la verdad? Y a menudo el teléfono no contesta.

¿Con qué herramientas entender ese mundo que está fuera de la escuela, y que a veces no sabemos dónde está? ¿Cómo hacer resonar en el aula sus preguntas, lograr que la educación renueve sus respuestas, o quizá se deje interrogar por nuevas incertidumbres?

Los dos lugares desde los que puedo hablar de estas cuestiones son: el de profesor universitario y el de padre. Como profesor, encuentro cada vez menos sencillo traducir lo que estudié en libros o investigué como antropólogo a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Sirve poco la visión educativa en la que me formaron y que yo practiqué algunos años: esa concepción según la cual el núcleo de la escuela sería una biblioteca cuyos saberes se transmiten y explican en el aula. Los niños, adolescentes y jóvenes buscan hoy la información en la computadora, y, en los sectores populares, en fotocopias dispersas: una etnografía reciente sobre alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana de México dice que “los jóvenes no tienen la práctica –y quizá tampoco sus profesores se la inculcan- de identificar o catalogar sus copias. Muy pocos

las tienen engargoladas”... “en muchos casos no fotocopian las portadas de los libros, ni anotan la fuente bibliográfica. ¿Cuál es el título del libro del que fotocopiaron solo una parte? ¿Quién y cuándo lo escribió?” (De Garay, 2003: 83). Es tal la distancia que se ha producido entre profesores y estudiantes, que los antropólogos experimentamos la interculturalidad como un proceso interno en cada sociedad, semejante al paso de fronteras cuando nos relacionamos con indígenas de una cultura lejana. El asombro antropológico irrumpe en las aulas, en las escenas de diversión y en nuestra propia casa.

Por esto, las dudas que uno tiene como padre no son muy distintas. Para decir sintéticamente cómo se van haciendo más complejas, relato una diferencia: la generación de mi hija, que ahora tiene 29 años, cuando entraba a los 15 a su dormitorio, lo primero que hacía era encender la televisión. La generación de mi hijo, que tiene 20, antes llegaba con el walkman y ahora con el ipod, enciende primero la computadora, luego la televisión o simplemente pone imágenes y música en “la compu”, mientras conversa a distancia con sus amigos. El incremento en la conectividad a medios interactivos, iniciado desde la niñez, establece una brecha enorme con los maestros y en general con los adultos, y aun entre distintas generaciones jóvenes. A la vez, aumenta las destrezas para adquirir información, participar en redes de expresión, de consumo y organizativas.

Primera hipótesis: *mi password no sirve para entrar en la comunicación de mis alumnos.*

En realidad, todo sería más sencillo si se tratara de contratar a un *hacker*, pedirle que descubra las claves de los estudiantes y ponerse a escuchar sus conversaciones. Pero entrar a una cultura distinta no es como adquirir un *password*; las culturas no funcionan como el correo electrónico o la computadora. Hay que ser cauteloso con el poder iluminador y simplificador de las metáforas.

Las culturas son sistemas complejos de interacciones y significados, de construcción de “diferencias, contrastes y comparaciones” (Appadurai, 1996: 12). Se entra en ellas porque se nace allí y se va acompañando sus transformaciones, o porque se aprende su lengua y el sentido de sus interacciones en procesos de larga duración. Por eso, más que los *hackers*, pueden ayudarnos la antropología y otras ciencias sociales dedicadas a comprender el conjunto de procesos de producción, circulación y apropiación del sentido en una sociedad y en los distintos grupos que la componen. Se ha dicho que el antropólogo es un espía chismoso, y en este sentido se aproxima al *hacker*, pero su conocimiento no deriva de la obtención astuta de una clave sino de la familiarización prolongada con redes complejas de interacciones y significados que no se exhiben directamente, que se enmascaran y actúan por sendas oblicuas.

Clifford Geertz afirma, para poner en evidencia la dificultad de entrar en una cultura diferente, que la comprendemos cuando somos capaces de entender sus chistes, o sea, no solo los significados de las palabras sino los juegos de remodelación y encubrimiento que desplazan el sentido más allá de lo aparente.

Podríamos preguntar si es apropiado hablar de las culturas juveniles como *otras* culturas. ¿No pertenecen a nuestra misma sociedad y hablan la misma lengua? En parte es así, y eso puede darnos la impresión de que predomina la continuidad con nuestros referentes simbólicos y prácticos, y por tanto debieran tener sentido para ellos los saberes y experiencias que intentamos transmitirles. Sin embargo, para comenzar esta conferencia ya tuve que usar palabras que no conocíamos hace veinte años: e-mail, talkshows, Internet, walkman, ipod, password, hacker. El hecho de que muchos de esos términos no tengan equivalente en castellano, o se usen habitualmente en inglés, alude ya a nuevas relaciones entre

esta lengua y nuestros idiomas maternos en la comunicación cotidiana, sitúa nuestras opciones en otras escalas de apropiación y transmisión del conocimiento.

Es verdad que esa cultura globalizada, intensamente vinculada a tecnologías recientes, no es enteramente otra. Muchos adultos la compartimos, usamos los recursos comunicacionales avanzados y a veces nos fascinamos con ellos. Tal vez ayuda a precisar el problema la observación de Appadurai de que las culturas no son solo dispositivos de organización de las diferencias, sino también de “contrastos y comparaciones”. Sin duda, los niños y jóvenes de la propia sociedad se contrastan y se comparan con sus mayores, los enfrentan y a la vez negocian, pero es difícil que los adultos actuemos significativamente en relación con ellos si no tomamos en serio las radicales diferencias y la mayor autonomía con que hoy los niños y jóvenes desenvuelven su vida.

Tenemos que hacernos cargo de las rupturas. Al mismo tiempo que hay fenómenos como el de los Rolling Stones, que a los sesenta y tantos años siguen convocando a jóvenes y apareciendo como representativos de sus gustos, en amplias zonas de la vida social los jóvenes buscan delimitar sus espacios o circuitos propios para tener una mayor independencia. Lo vemos en experiencias mediáticas como la de MTV, quizá la primera televisión hecha por jóvenes para jóvenes, con un diálogo horizontal cómplice entre enunciadores y receptores, sobre todo en su primera etapa, cuando trataba de comunicar de un modo que excluyera a quienes no pertenecían a ese universo. Con el tiempo se fue comercializando, buscando públicos más amplios y perdiendo sus rasgos iniciales. También hay muchos espacios en las ciudades grandes donde los jóvenes se consideran protagonistas legítimos y descalifican la presencia de otros: lugares de baile, de diversión, modos de situarse ante lo social o lo político.

Si aceptamos que los niños y jóvenes forman su capital cultural también fuera de la escuela, y aun en espacios propios, relativamente autónomos, la escuela no puede ya concebirse como único lugar legítimo para transmitir un capital simbólico preestablecido. Debe ser, más bien, *un lugar de intersección* entre los diversos caudales de saberes, experiencias y modos de

adquirirlas que se hallan en las bibliotecas, en Internet, en los centros comerciales, en las pantallas espectaculares y domésticas. Los docentes necesitan ser, más que transmisores de conocimientos, según la expresión de Henry Giroux, “cruzadores de fronteras” (Giroux, 1997).

Segunda hipótesis: *El desarrollo cultural oscila en el siglo XXI entre la oralidad básica de las relaciones coloquiales, la lectoescritura y la oralidad secundaria que se forma y circula en los medios audiovisuales.*

La educación escolar se centra en la lengua escrita. El entrelazamiento entre cultura, conocimiento y escritura se halla institucionalizado, por ejemplo, en los cursos denominados “de lengua y cultura españolas” o “lengua y cultura francesas”, y se manifiesta también en la asociación de los institutos que enseñan esos cursos con sus escritores emblemáticos. El Instituto Goethe o el Instituto Cervantes proponen, desde sus nombres, una identificación entre lengua y escritura. ¿Es esta vinculación tan evidente en las actuales condiciones de desarrollo social y cultural que asignan a la comunicación audiovisual y electrónica un papel protagónico? ¿Cómo repensar el lugar de la lengua cuando el desarrollo cultural no puede concebirse sólo, ni quizá centralmente, desde una concepción gutenberguiana de la historia?

Uno de los mayores desafíos de la educación actual es cómo reformular el currículo que debe estudiarse, que en cierto modo es el canon cultural de una sociedad, asumiendo que el desarrollo social es, en palabras de Jesús Martín Barbero, una articulación de “la oralidad que perdura como experiencia cultural primaria de las mayorías”, la lectoescritura y “la oralidad secundaria” que teje y organiza la “visualidad electrónica” (Martín Barbero, 2002).

Se trata no solo de incorporar a la escuela los contenidos de la cultura popular y mediática (mostrar películas en el aula o hacer recitales de rock en días de fiesta), sino de interrogarnos sobre cómo la educación puede trabajar sobre los estilos de información y entretenimiento audiovisuales: cómo construir con las imágenes y los saberes dispersos, con el modo flexible y discontinuo de ver televisión o escuchar música, estructuras que sitúen las experiencias en la historia social.

No es fácil articular dos maneras tan distintas de relacionarse con los bienes culturales. Escribe Roxana Morduchwicz: “Mientras que la escuela es un ámbito de interacción social público, el espacio frente a la televisión es individual y privado. En la clase cualquiera puede formularle preguntas al docente, pero nadie puede preguntarle nada a la pantalla. Mientras que ir a la escuela es una obligación legal, mirar televisión es un acto de elección y voluntad. No prestar atención al docente puede acarrear alguna sanción, pero no hay castigo que penalice la dispersión frente a la televisión. Mientras que en la escuela las clases son correlativas (es difícil pasar a un tema más complejo sin haber comprendido el anterior), cada programa televisivo es un “paquete” en sí mismo al que se puede entrar y del que se puede salir en el momento que se desee. Mientras que en la clase la diversión es un medio, para la televisión el entretenimiento es un fin en sí mismo”.

¿Cómo resituar la diversidad de lenguajes y saberes que el alumno recibe diariamente fuera de la escuela, su fragmentación desjerarquizada, en una gramática de comprensión que no reduzca la potencialidad representativa y expresiva de las imágenes y los sonidos a la lógica letrada? En la medida en que la escuela logre trabajar con esta variedad de formas cognitivas y representacionales podrá ser una escena que vuelva aptas a las personas no solo para leer libros y diarios, sino también para la comunicación televisiva, los videos, la publicidad y las redes digitales. De este modo, la escolarización, además de capacitar para el trabajo, y sobre todo para trabajos aún referidos a la cultura letrada, formará ciudadanos y consumidores.

Tercera hipótesis: *La reubicación de la lectoescritura entre la oralidad y los circuitos audiovisuales va asociada a un desplazamiento del Estado y de la escuela pública, e incluso de la escuela en general, que ceden sus lugares a actores privados.*

Se ha dicho varias veces que la difusión masiva y la democratización de la cultura, confiadas por los proyectos fundacionales y modernizadores de las naciones latinoamericanas a la educación y a los Estados, fue realizada, a su modo, por las industrias comunicacionales. La radio y la televisión tienen, desde hace 20 años, más cobertura poblacional que la escuela. La

decadencia de la educación pública y el ascenso económico y demográfico de sectores medios propiciaron que la enseñanza privada aumente a un ritmo mayor, desde el nivel primario hasta las universidades: no se trata solo de una sustitución de actores, sino del giro hacia un modelo educativo profesionalizante, pocas veces interesado en la investigación y el pensamiento crítico, cuyos objetivos mercantiles sintonizan con la desindustrialización y con la supremacía económica del sector terciario o maquilador, dependiente de capitales ajenos a la región. En el campo comunicacional, la privatización de radios y televisoras, el cierre de teatros y salas de cine (en algunos países antes de propiedad pública), el achicamiento de los presupuestos estatales, la liberalización de las inversiones que facilitó la compra de recursos locales por empresas transnacionales y la acumulación de poder de algunas corporaciones nacionales (Televisa en México, O'Globo en Brasil, Cisneros en Venezuela, Clarín en Argentina) estrecharon la iniciativa pública en estos campos. Fue reduciéndose el espacio para productoras medias y pequeñas en cine, radio, editoriales y música. El control de los circuitos de distribución quedó en manos de cadenas alineadas para expandir bienes de consumo masivos. Se contrajo la diversidad nacional y regional de estilos, y se perdió autonomía en el diseño de la producción y la circulación.

Un último desplazamiento de los actores encargados de la difusión masiva y la "democratización" del acceso ocurre con el auge de la piratería de películas, videos, discos, libros *best sellers* y programas informáticos. Abaratan los costos y hacen viables productos culturales para sectores medios y populares, pero no aumentan la diversidad de la oferta porque estos mercados informales o ilegales venden lo de salida rápida, y a menudo obedecen a mafias internacionales.

Las encuestas de consumo cultural efectuadas en Argentina, Colombia, Chile y México muestran el predominio de las industrias culturales sobre las vías tradicionales de acceso a la cultura. La televisión, los cines y espectáculos musicales, o sea lo producido empresarialmente, tiene más público que las bibliotecas, los museos y las librerías. Después de la televisión y de la radio, el

recurso más difundido es la música grabada, pero en México, por ejemplo, el 70,3% de quienes la compran, busca discos piratas en mercados o con vendedores ambulantes. Dos conclusiones que matizan esta aproximación inicial. Primera: no se trata solo de un proceso latinoamericano sino mundial, y no solo del predominio del mercado sobre lo público, sino de masificación y digitalización de los bienes simbólicos que desplazan los ámbitos restringidos de la relación con la cultura: de las librerías y disquerías especializadas a las grandes superficies, de los teatros a los auditorios multitudinarios, del consumo formal a los espacios informales, a la piratería o a bajar de Internet información, música y películas. La Federación Internacional de la Industria Fonográfica documentó que en 2005 más de 4 millones de personas en el mundo bajaron música a través de Internet, de los cuales 2,5 millones no compraron ningún disco: México está entre los 20 países con mayor índice de consumo musical por Internet con 615 millones de canciones al año, y lo siguen, entre los latinoamericanos, Brasil con 500 y Argentina con 400 millones (Cabrera, 2006).

Cuarta hipótesis: *La incierta redefinición de las identidades en las nuevas generaciones es resultado del desdibujamiento de los referentes que todavía operaban fuertemente en el siglo pasado –Dios, la familia y la nación- y del carácter errático de las entidades o de las interacciones en las que hoy se propone insertarse a los jóvenes.*

Los movimientos de secularización, como sabemos, influyen para liberar las identidades de las prescripciones que tradicionalmente les daban continuidad. Después de que Dostoievski dijo: "si Dios no existe, todo está permitido", hemos tenido que aprender a vivir en mayor soledad, sin reglas prescritas, nuestras decisiones y la confrontación con las menos previsibles decisiones de los otros. Gran parte del pensamiento contemporáneo, desde el existencialismo hasta el posmodernismo, es una meditación sobre esta pérdida de certezas. Si todo está permitido, no hay identidades prefijadas ni definitivas. También vivimos en la época de postcrisis de la familia y de la nación. En los años sesenta y setenta del siglo pasado, la antigua preocupación por la crisis de *la familia* se acentuó hasta hablar de su muerte. Con esta

fórmula suelen abarcarse hechos tan diversos como el acceso de las mujeres a un papel más pleno en la vida pública, el aumento de divorcios y la noticia de que en muchas sociedades occidentales aproximadamente la mitad de las casas están habitadas por personas solas. En Estados Unidos los hogares completos, de dos padres con hijos, que eran el 43% en 1960, bajaron a 23,5% en el año 2000. Sabemos que en América Latina nos aproximamos a esos porcentajes de familias con madre, pero sin padre, o al revés, o parejas sin hijos. También hijos sin padres, niños de la calle, huérfanos de guerras, separaciones por exilios y migraciones. Las migraciones de una parte de la familia son, en centenares de miles de hogares latinoamericanos, una causa importante en la pérdida del papel de la familia tradicional. Sectores conservadores reaccionan con nostalgia de la familia tradicional. Pero incluso quienes valoramos formas de vida familiar más flexibles (padres separados pueden dar mejor contención que una estructura unida autoritaria), experimentamos la inseguridad de estos tránsitos. En las últimas décadas, a medida que los movimientos económicos, tecnológicos y comunicacionales de globalización reducen el papel de los Estados, las empresas transnacionales actúan como si *la nación* estuviera dejando de existir y se permitiera todo. La mayoría de los gobiernos nacionales opera como si ahora no importara que haya bancos nacionales, ni industria nacional, ni cine, ni editoriales, ni empresas telefónicas, ni producción cultural del propio país, ni leyes nacionales que regulen todos esos campos en beneficio de cada sociedad. En consecuencia, las identidades nacionales, el sentido de pertenencia y arraigo en un territorio y un modo de ser distintivos también se debilitan: los millones de migrantes argentinos, dominicanos, peruanos, ecuatorianos y mexicanos que en las dos últimas décadas decidieron buscar su sobrevivencia o un mejor modo de vida en otras sociedades, evidencia la dimensión de este proceso en la región latinoamericana. Esta disminución de los marcos nacionales, étnicos y familiares como definidores de las identidades se acentúa por las migraciones. Los desplazamientos masivos de personas fuera de sus países aumentan la interculturalidad a través del conocimiento recíproco entre las sociedades, los

intercambios materiales y simbólicos y la transmisión de modelos de comportamiento. Gran parte de la población latinoamericana se formó por los millones de europeos que se asentaron en nuestros países, y esos migrantes influyeron en la formación de nuestras nacionalidades y en los desarrollos educativos. Pero en las últimas décadas los movimientos de población se han modificado. Las migraciones del siglo XIX y la primera mitad del XX eran casi siempre definitivas y desconectaban a los que se iban de los que se quedaban, en tanto los desplazamientos actuales combinan traslados definitivos, temporales, de turismo y viajes breves de trabajo.

Para los viajeros y migrantes actuales aumentó la posibilidad de mantener una comunicación fluida con sus lugares de origen. La televisión, el correo electrónico y las redes familiares o de amigos volvieron incesantes los contactos internacionales que en el pasado llevaban semanas o meses. No es lo mismo el desembarco que el aterrizaje, ni el viaje físico que la navegación electrónica. La interculturalidad se produce hoy más a través de comunicaciones mediáticas que por movimientos migratorios. Por eso, todos vivimos una condición análoga a la de los migrantes al estar expuestos diariamente a viajes mediáticos internacionales y a navegaciones electrónicas.

¿Con qué instrumentos conceptuales elaborar nuevas estrategias educativas para actuar en este mundo de intensa interculturalidad? Estamos pasando de pensar el proceso educativo como almacenamiento de información y cultivo de actitudes en el individuo (o sea el individuo autónomo, capaz de resolver solo situaciones y capacitarse como trabajador para un lugar) a una formación intercultural de personas flexibles capaces de desempeñar papeles diversos en relaciones sociales complejas y de confrontación. Es decir: personas que puedan formar parte sucesiva o simultáneamente de escenarios laborales distintos, en más de una lengua, con repertorios de conocimientos y hábitos diferentes; que se relacionen con las estructuras de poder no solo como votante o como vecino, sino como estudiante, trabajador o migrante, de varias maneras a la vez. Pasamos, entonces, de la cultura y la educación como un conjunto de saberes almacenables y aptitudes cultivables en un

individuo a un repertorio de performances o desempeños flexibles, adaptables, no siempre compatibles entre sí. Los alumnos necesitan aprender a ser traductores interculturales.

En la educación para la interculturalidad, necesitamos trabajar a la vez con cifras y análisis socioeconómicos, y también con los imaginarios personales y colectivos. Sabemos que las identidades no son enteramente imaginadas. Se basan en soportes tan verificables como el color de la piel, la lengua, historias compartidas y sistemas ritualizados de interacción. Pero la afirmación fundamentalista de las identidades suele ser el recurso imaginario donde quisiéramos conjurar o controlar el riesgo de que todo esté permitido. Aferrarse a la identidad aparece a menudo como el recurso para ocupar el lugar donde Dios está ausente o reforzar aquello que queda de la familia, la etnia o la nación que no son suficientes para establecer reglas de convivencia.

Con frecuencia, quienes afirman dogmáticamente una identidad lo hacen por la dificultad de vivir oscilando entre las muchas referencias que ofrecen las migraciones y la interculturalidad global. No es fácil convivir en la misma ciudad con gente que practica religiones “lejanas”, comerciar y competir con otros continentes, saltar en una hora entre canales de diversas lenguas gracias al *zapping* televisivo. Podemos disfrutarlo, y también abismarnos en el vértigo de lenguas, costumbres y gustos extraños. El aumento de guerras y miedos indica que tanta cercanía y diversidad es difícil de sobrellevar. Quienes más se alarman eligen refugiarse en su etnia, sus velos o sus misiles. Los conflictos del siglo que acaba de empezar muestran, más que un horizonte de interculturalidad, el terror ante lo diferente.

Hay que mencionar también las escenas imaginarias en las que las tecnologías mediáticas amplían el repertorio de identidades, sobre todo para los niños y jóvenes. Vivimos en un mundo donde aumentan los referentes sin territorio que ofrecen identificaciones y pertenencias en las que sobresalen los componentes imaginarios: telenovelas y series televisivas que suceden en varios países, superproducciones cinematográficas desarrolladas en palacios inaccesibles o en planetas o naves espaciales inventadas, chateos por Internet y por teléfonos celulares

con amigos o desconocidos que están en lugares no identificables. Diariamente, la televisión, los discos y videos crean la ilusión de que pertenecemos a comunidades transnacionales que se imaginan como seguidoras de músicos o gurús que recorren el mundo. Tanto la educación formal de la escuela como la educación informal de los medios masivos hacen imaginar que trascendemos nuestro territorio limitado, donde falta trabajo y los afectos son inestables, accediendo al espectáculo de quienes habitan triunfantes el mundo siempre en fuga de las giras y de megaconciertos o el universo ficticio de los héroes de videojuegos.

Quinta hipótesis: *La formación de los niños y jóvenes debe reformularse partiendo de las diferencias de las nuevas generaciones y la parcial autonomía que les facilitan los cambios sociales y comunicacionales, pero también hay que tomar en cuenta las dificultades que la organización neoliberal de los mercados de trabajo y consumo coloca para desarrollar su autonomía.*

A mediados del siglo pasado, algunos autores, como Jean Paul Sartre, dijeron que una de las características de las clases populares era la ausencia de adolescencia; había un ingreso más temprano al mercado de trabajo que saltaba ese período entonces identificado como tiempo de indeterminación, dudas, dificultades, inestabilidad emocional (que se suponía que en otras edades no se tenía). En la actualidad vemos que una de las características de amplísimos sectores juveniles, sobre todo en las clases populares pero también en las clases medias, es la inexistencia de trabajo, la dificultad para ubicarse en un mercado laboral que les permita autonomizarse. Y desde hace unas dos décadas, en los países europeos y en los latinoamericanos, muchos supuestos jóvenes, de 25 ó 30 años, siguen viviendo con los padres. Se limita, así, el proceso de autonomización que se atribuye a la juventud.

Las dificultades de los jóvenes para ser independientes, y para sostener de modo consistente sus comportamientos, tiene mucho que ver con la precariedad laboral y con la necesidad de apelar a recursos informales e irregulares para proveerse de los bienes que los modos formales ya no suministran: trabajo, dinero, entretenimiento y

redes sociales. En América Latina más de la mitad de la población está descolgada de los mercados formales de trabajo, y esto lleva a insertarse de modo frágil, sin posibilidad de proyectos siquiera de mediano plazo, con trabajos que van cambiando a cada rato, que se interrumpen. Incluso, lleva a buscar en muchos casos alternativas ilegales como el narcotráfico.

¿Qué experiencias proponen nuestras sociedades a las nuevas generaciones en el trabajo y el consumo? Como trabajadores, se les ofrece integrarse a un mercado liberal más exigente en calificación técnica, flexible y por tanto inestable, cada vez con menos protección de derechos laborales, sin negociaciones colectivas ni sindicatos, donde deben buscar más educación para finalmente hallar menos oportunidades. En el consumo, las promesas del cosmopolitismo son a menudo incumplidas si al mismo tiempo se encarecen los espectáculos de calidad y se empobrecen –debido a la creciente deserción escolar- los recursos materiales y simbólicos de la mayoría.

La exclusión en el mercado de trabajo y la marginación en las franjas masivas del consumo aumentan en los países periféricos. Más que a ser trabajadores satisfechos y seguros, se convoca a los jóvenes a ser subcontratados, empleados temporales, buscadores de oportunidades eventuales. En un continente donde, como documenta un estudio de Martín Hopenhayn, durante la década de 1990, 7 de cada 10 empleos se generaron en el sector informal, ser trabajador se vuelve sinónimo de ser vulnerable. El crecimiento de la informalidad laboral, además de la inestabilidad en el salario, implica privación de recursos de seguridad social, de salud e integración que hasta hace pocos años las leyes garantizaban para la mayoría. No es casual entonces, como señala el mismo autor, que tres modos de responder sean “la opción “furiosa” por el riesgo, la automarginación o el “reviente.” (Hopenhayn, 2002).

Algunos autores vinculan la inestabilidad de los mercados informales y la obsolescencia de los bienes y las modas con la valoración preferente de los jóvenes por el instante, su desinterés por la historia y el escepticismo hacia el futuro. Me parece una hipótesis atractiva para algunos sectores juveniles. Pero no la veo generalizable a todos, ni sacaría conclusiones desesperanzadas sobre

la posibilidad de que la educación enseñe el arraigo en la historia.

En un mundo intercultural, de migraciones y múltiples pertenencias, encontramos desarraigados y desconexiones con el pasado. Pero también vemos situaciones diversas como las que se producen con los hijos de exiliados y migrantes: los que regresan al país de origen con sus padres y a los que les cuesta mucho integrarse; los que lo logran; los que quieren volver al país de adopción, contra el deseo legítimo de sus padres, que quieren estar en el país de donde huyeron. Se producen combinaciones muy diferentes. Y también es representativo lo que ocurre en sectores politizados; pienso, por ejemplo, en la agrupación Hijos, de la Argentina o de México; o sea, hijos de desaparecidos que se hacen cargo de las historias familiares. Estos grupos han asumido la historia, o la memoria, en tanto otros quieren desprenderse de ese pasado familiar yéndose a otro país.

La participación de los jóvenes en movimientos por derechos humanos, ecológicos, antiautoritarios, étnicos y feministas no permite generalizar un desencanto con la política. Más bien necesitamos prestar atención a los nuevos modos de participación, que en muchos casos no muestran *despolitización* sino *desinstitucionalización*. Rossana Reguillo, al analizar los resultados de la encuesta sobre jóvenes realizada en 2000 por el Instituto de la Juventud, en México, veía que, aun los jóvenes que manifiestan cierto interés que podría interpretarse como político, aludían a *causas* más que a *organizaciones*. A veces adhieren a causas con una referencia organizacional, como puede ser el zapatismo, pero en la mayoría de los casos piensan en causas efímeras o inestables, sin preocuparse por lograr que esa iniciativa genere transformaciones estructurales en la sociedad. Al estudiar el consumo cultural de los jóvenes, una característica que sorprende a los mayores es su enorme flexibilidad para apropiarse de los bienes más heterogéneos. Estoy pensando no solo en sectores populares sino también en artistas. Algunos estudios sobre transformaciones del campo artístico en México ponen en evidencia que los grupos musicales, los artistas plásticos, los videoastas se presentan en todas las ventanillas. Si hay becas del Estado, las piden; si Televisa ofrece algún tipo de favores privados, también los toman; y así pueden llegar hasta el narcotráfico, con cierta

despreocupación acerca del origen de los fondos, las consecuencias o la coherencia que hay entre los distintos recursos que utilizan. Ciertas preguntas que las generaciones de hace 20 ó 30 años se hacían sobre estos temas han desaparecido del horizonte. Hay una enorme flexibilidad para moverse ante un repertorio de recursos escasos pero muy diversos, con preocupaciones acerca de la sobrevivencia y el desarrollo muy distintas de las que uno encontraba en los artistas de otras épocas.

Sexta hipótesis: *Para la educación actual enseñar a leer sigue siendo una tarea estratégica, pero su eficacia depende de que se reformule de acuerdo con los estilos de lectura de los estudiantes. El problema no es tanto la persistencia del libro, y de las lecturas de libros, como el de la reubicación, en una cultura multimedia, del tipo de comprensión y de pensamiento crítico que acostumbramos asociar con la cultura gutenberiana.*

El auge de formas audiovisuales, desde el cine hasta los videos y el DVD, exige considerar cómo la lengua existe y se reproduce, cada vez más, fuera de los libros. La creciente importancia de Internet abre una perspectiva desafiante sobre las integraciones de imágenes y textos, que transforma la oposición entre lo visual y lo escrito. ¿Cómo se está reconfigurando, con qué valores y qué pérdidas, un libro histórico o una novela cuando pasan al cine, se multiplican en fotocopias o son conocidos en redes electrónicas?

No veo muchas razones para temer por el futuro del libro, ni por la pérdida de su valor debido a estas metamorfosis. La gran experimentación literaria ha jugado tanto con la virtualidad de los textos, desde *Le Livre* de Mallarmé a los cadáveres exquisitos de los surrealistas, desde el Quijote reescrito por Pierre Ménard hasta los hipertextos, sin que los libros desaparecieran, que cualquier alarma apocalíptica resulta ya tardía y poco creíble. En cuanto al riesgo de que los nuevos medios, o la transposición audiovisual de la escritura, empequeñezca los grandes textos, abundan por supuesto los ejemplos de banalización en la masificación comercializada, pero también están otros casos de signo inverso: no me animaría a decir que la película *El proceso* de Orson Welles es inferior a la novela de Kafka.

¿Cuál es el lado más inquietante de la banalización mediática? Quiero terminar con dos preocupaciones acerca de los efectos culturales que la reorganización actual de la producción y circulación de los libros y las imágenes tiene sobre la comunicación entre culturas y sobre nuestra experiencia del tiempo histórico. En primer lugar, desde que la producción y distribución de libros se concentra en unas pocas megaeditoras transnacionales, y los discursos visuales en cadenas corporativas, se va restringiendo la representación y comunicación recíproca de las culturas. Si bien la globalización favorece en cierto sentido la difusión internacional, al apoderarse de los mercados editorial y mediático unas pocas empresas europeas y estadounidenses, observamos que estas reducen la diversidad nacional y dificultan el conocimiento de lo producido entre países de nuestro continente. En la Argentina o México es más fácil conseguir libros españoles que de los países vecinos: Chile, Uruguay, Perú o Costa Rica. En las dos últimas décadas se han cerrado centenares de editoriales y librerías latinoamericanas, muchos diarios y revistas quebraron o redujeron sus páginas. El aumento internacional del precio del papel, agravado por bruscas devaluaciones de la moneda nacional en casi todos los países latinoamericanos, son algunas causas de este retroceso. Otros motivos son el achicamiento del consumo por la pauperización de las clases medias y populares, y la conversión de los libros en simples mercancías, sin los beneficios arancelarios ni la exención de impuestos que tuvieron en otro tiempo. La globalización editorial y audiovisual no incrementan en América Latina la diversidad ni el conocimiento mutuo.

La segunda cuestión plantea una interacción compleja entre desarrollo tecnológico, económico y sentido histórico. Nuestra experiencia y nuestro conocimiento histórico se retraen en este limitado presente en que nos hacen vivir las interconexiones fugaces del mercado y de la comunicación audiovisual y digital. ¿Qué subsiste de eso que en la lengua solo puede expresarse en la lentitud de la escritura y en la apropiación paciente de la lectura? A la obsolescencia rápida de los libros en la oferta se agregan los hábitos de inmersión en una actualidad siempre pasajera, notorios sobre todo en las generaciones jóvenes: si son estudiantes se relacionan, como dijimos, con fotocopias más

que con libros; el resto está conectado más bien con el campo audiovisual, el zapping y la interactividad electrónica. El campo editorial está cambiando debido a la oferta de libros electrónicos, que tiene vasto espacio en algunas ferias editoriales y en redes transnacionales de librerías virtuales, y desde luego en Internet. También porque en las librerías culturales y en las grandes superficies comerciales suele ser tan difícil encontrar libros publicados hace más de dos años como videos de la misma antigüedad en tiendas Blockbuster.

Hasta hace pocos años las bibliotecas, y también las librerías, ofrecían una experiencia de mayor relación con la historia y con los tiempos de diversas culturas. Todavía los relatos de 300 páginas, los libros aún no fragmentados en fotocopias de capítulos aislados, nos salvan del apuro audiovisual e informático. De algún modo, su estética hecha de espesor histórico, dilatación y desvíos narrativos, sigue contando un mundo más denso, más significativo, que el del intercambio de mercancías en un presente donde casi todas las formas de lo otro, incluidos el pasado y el futuro, desaparecen. Por supuesto, no formulo esta preocupación con ánimo apocalíptico ni regresivo. Nadie quiere prescindir de los nuevos modos de escritura, lectura y disfrute audiovisual auspiciados por la comunicación electrónica y los medios masivos. Más bien la tarea es repensar su articulación necesaria con lo que los libros han venido representando como soportes y vías de la densidad histórica, la argumentación y la cultura democrática. Decíamos antes que la escuela necesita redefinirse sin disolverse, hallar lo que hoy sería su papel estratégico. Resumen, para finalizar, una propuesta que requiere un análisis más complejo. La escuela debe ofrecer, más que un saber preestablecido, aquello que el mercado y el predominio de la cultura audiovisual no están dando, y quizá no pueden ofrecer: una organización significativa de las experiencias sensibles proliferantes y dispersas en la vida social, un entrenamiento para razonar su sentido, modos de concebir democráticamente las diferencias y desigualdades interculturales. No solo convertir las experiencias e informaciones en conocimiento, también aprender a saber con los otros, con la diversidad que puede enriquecernos y también con la otredad que nos fastidia.

Volver al mundo menos frágil y peligroso al construir maneras, muchas maneras, razonadas de convivir.

Bibliografía

Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis/Londres, University of Minnesota Press. (*La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México, Ediciones Trilce-FCE, 2001.)

Cabrera, Omar. "Señalan a México como pirata digital", en *Reforma-Gente*, México, DF, lunes 13 de marzo de 2006.

De Garay, Adrián. 2003. *Las prácticas sociales de los jóvenes universitarios de la Universidad Autónoma Metropolitana*, Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Giroux, Henry. 1997. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós.

Hopenhayn, Martín. 2005. "Educación y cultura en Iberoamérica: situación, cruces y perspectivas", en Néstor García Canclini (coord.), *Culturas de Iberoamérica. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*. Madrid, Santillana.

Martín Barbero, Jesús. 2002. "Medios y culturas en el espacio latinoamericano", en *Iberoamericana. América latina-España-Portugal*, núm. 6, junio, pp. 89-106, Madrid.

Morduchowicz, Roxana. 2003. *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires, FCE.

Reguillo, Rossana. 2002. "Jóvenes y esfera pública", en José Antonio Pérez Islas (comp.) *Jóvenes mexicanos del siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*. Instituto Mexicano de la Juventud, Centro de Investigación y Estudios sobre la Juventud, Secretaría de Educación Pública, México DF, noviembre.