

Dilemas del conocimiento, la comunicación y la esfera pública global.

Cristina Peñamarín

en Davila, Andrés (coordinador) *La idea de crisis revisitada: variaciones e interferencias*. UPV/EHU-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2011, páginas 93-117.

Pero la supuesta “mayor potencia de la Tierra” es incapaz de acabar una guerra, claramente desastrosa para todos los que en ella intervienen, en uno de los países más pequeños del globo (Vietnam). Es como si estuviéramos dominados por un hechizo de cuento de hadas que nos permitiera hacer lo “imposible” a condición de perder la capacidad de hacer lo posible, lograr hazañas fantásticas y extraordinarias con tal de no ser ya capaces de atender debidamente a nuestras necesidades cotidianas. Si el poder guarda alguna relación con el nosotros-queremos-y-nosotros-podemos, a diferencia del simple nosotros-podemos, entonces hemos de admitir que nuestro poder se ha tornado impotente.

Hannah Arendt (1969)

1. Desconexiones, barreras y vías de conocimiento

Quizá la mejor forma de pensar la sociedad del conocimiento o de la comunicación sea empezar por poner en crisis esos conceptos, o al menos, por dudar de ellos. Por preguntarnos qué aspectos de nuestro mundo justificarían que se califique de ese modo, aparte del evidente desarrollo de las propias tecnologías de la información, la comunicación y el conocimiento (las TIC, para abreviar) y de su incidencia en la economía, que es lo que generalmente se considera al usar esas denominaciones. Desde esa perspectiva se nos explica, por ejemplo, que la revolución tecnológica de la información y la comunicación no sólo ha incrementado extraordinariamente la capacidad de procesar, almacenar y transmitir datos, sino que ha cambiado las formas de producción de conocimiento, que hoy se desplaza de los lugares centralizados y se genera en forma dispersa, en lugares diferentes pero conectados en red; o que la innovación, y por tanto, el conocimiento, es hoy fundamental en la producción de riqueza y que el desarrollo llegará asociado a los “trabajos inteligentes”, a partir de la formación en las nuevas destrezas y la conexión con las redes donde se accede a la información estratégica.

Todo esto es muy cierto. Pero que podamos considerar nuestro mundo como una sociedad del conocimiento o de la comunicación depende de que podamos afrontar ciertos escollos que ponen en cuestión lo adecuado de esas denominaciones. Si abordamos el conocimiento desde nuestra experiencia, la idea de sociedad del conocimiento resulta ilusoria o utópica, al verla en contraste con ciertas ignorancias y barreras básicas que dan forma a las experiencias comunes. Qué ocurre si nos preguntamos por el conocimiento que tenemos de nuestro interconectado mundo, de nuestro cuerpo, de nuestros otros; por qué nos posibilita y qué nos impide tal conocimiento o por qué espacios nos abre y cuáles nos cierra. Si nos preguntamos por las

experiencias de comunicación, las perplejidades son similares y tendremos que añadir la preocupación por el espacio público, que hemos de considerar en crisis, dado que la insatisfacción que se detecta entre profesionales, estudiosos y públicos conduce a la conclusión de que el sistema en el que actualmente se asienta resulta insostenible. Trataré de abordar esas dimensiones personales, colectivas y públicas, así como las relaciones de comunicación con los otros, a partir de la reflexión sobre ciertas experiencias que me parecen ejemplares, empezando por algunos aspectos del conocimiento del propio cuerpo.

Afrontar hoy las experiencias de la enfermedad y el dolor requiere que nos dirijamos a especialistas en los saberes médicos. Saberes especializados ante los cuales nosotros, los pacientes, somos ignorantes y estamos abocados a cumplir lo más fielmente que podamos sus prescripciones, aunque no las comprendamos y a menudo nos dejen la sensación de que nos ha quedado algún aspecto fundamental por aclarar. Pero además la salud es en nuestras sociedades un servicio regido por las normas de sistemas administrativos, cuyas exigencias sólo se atenúan si podemos pagar la costosa medicina “privada”, por lo que a las dificultades de nuestra ignorancia ante esos saberes especializados y tecnologizados se suman las de acomodarse a las rígidas normas de su régimen administrativo. En estas condiciones sentimos que carecemos de control sobre nuestra propia salud, sobre la que disponen expertos y administraciones cuya lógica, que apenas llegamos a entender, nos convierte en ignorantes pacientes administrados. La propia muerte es algo que se deja en manos de las instituciones médicas, sin que sintamos que haya dejación alguna de nuestra autonomía porque otros decidan (Nadie, la administración, la tecnología, decida) cómo y cuándo se producirá nuestro abandono de la vida. Nuestro cuerpo, en sus trances más decisivos, no es algo sobre lo que podamos actuar o decidir desde nuestros propios objetivos.

Sin embargo, no es imposible hacerse con conocimientos que nos permitan cierto grado de control sobre nuestro bienestar corporal, como aprendí en mi propia experiencia. Por ello voy a mencionar un caso personal en el que creo que muchas personas reconocerán cuanto les sucede o alguna vez les ha sucedido. En un periodo ya lejano de mi vida padecí una dolencia de la espalda que me tuvo postrada con fuertes dolores, incapacitada para moverme durante varias semanas. Probé múltiples tratamientos que los médicos me prescribieron para lo que diagnosticaron como ciática y lumbalgia, incluyendo ondas cortas, cámara magnética, masajes etc., con poco o ningún éxito. Durante meses, cuando ya podía moverme, lo hacía con dificultades y el dolor era persistente, a veces agudo, hasta que finalmente conseguí librarme de todo ello siguiendo los consejos de un colega que había padecido una dolencia similar. Sobre todo, lo que ha resultado fundamental en mi vida, salí de aquello aprendiendo ciertas posturas que permiten descansar la zona lumbar, sencillas posiciones que practico con frecuencia, cuando noto cansancio o algún ligero dolor en esa parte de mi anatomía y que hasta hoy me han permitido librarme de aquellos incapacitantes dolores. Gracias al conocimiento de estos recursos de mi propio cuerpo, adquiridos de manera informal o autodidacta, tras no poco tiempo de búsqueda y consulta en diferentes campos, he podido ayudar a muchos amigos cuando se han encontrado en situaciones similares, pues se trata de una dolencia muy común que se puede evitar siguiendo esa práctica, muy sencilla y de fácil transmisión. Diría que lo que he aprendido es a observar los signos de cansancio y malestar en mi cuerpo, cuando antes simplemente los sentía y aguantaba con ellos hasta que se hacían demasiado dolorosos, o ya eran intratables. Y además he obtenido información acerca de

cómo responder a esos signos, tratándolos como avisos de que tengo que actuar de cierta forma, darle determinado tipo de cuidados al cuerpo.

Me ha llevado tiempo obtener esa información. Como dice L. Olivé “un neutrino procedente del centro del sol es un portador de información acerca de estados internos de la estrella”. Pero esa información, esos datos que representan estados del mundo, no es tal para mí, que no sé “desentrañarla”. No existen “datos en sí mismos” ni “información en sí misma”, sino los datos y la información siempre lo son al menos para un potencial intérprete y usuario (ver también Abril 1997: 31). “La información se vuelve valiosa sólo cuando intervienen agentes intencionales que valoran esa información y la incorporan a su acervo de conocimiento”, con lo cual resultan afectados tanto su visión del mundo como sus capacidades para la acción y, en particular, para la transformación de su entorno. “Así -continúa Olivé- el conocimiento es información valorada por determinados agentes (epistémicos) que se proponen conocer el mundo y transformarlo, incluyendo su entorno y ellos mismos” (Olivé 2007: 49). ¿Qué quiere decir incorporar una información al propio acervo, sino comprenderla? Comprender, esa palabra clave en la educación y la comunicación, es el requisito de la adquisición de un peldaño en el conocimiento que nos permite acceder a otro; es adquirir algo de modo que lo podamos explicar y utilizar, aplicar a otros objetos. Una vez lograda, esa adquisición comprensiva es un paso, un instrumento para algo. ¿Para qué?, se preguntan siempre los estudiantes y quizá hoy esta cuestión sea más relevante que nunca. Los conocimientos y las ideas tienen consecuencias para quien sabe utilizarlos. Tal vez nuestra formación escolar nos acerca a la noción de conocimiento como la acción de valorar una información e “incorporarla al acervo” de un sujeto. Pero a menudo esa formación nuestra descuida la segunda parte de la definición, de inspiración pragmática, de Olivé: los agentes que adquieren conocimiento tienen propósitos propios, son agentes intencionales, “que se proponen conocer el mundo y transformarlo”.

Me he preguntado a veces cómo es posible que en todos los años de escolarización, con sus muchas horas de “ciencias naturales” y de “educación física”, por los que todos hemos pasado, nunca se nos hayan enseñado algunos de esos sencillos recursos para prevenir dolencias comunes -así como tampoco se nos ha aportado algún conocimiento básico sobre alimentación saludable o sobre cómo evitar los embarazos adolescentes, por poner otros ejemplos de ignorancia difusa que siguen hoy perjudicando la vida y la salud de muchas personas.

No solemos dudar de los beneficios de nuestra educación formal, incluyendo la formación física y la disciplina corporal del aula, sin los cuales no podríamos formar parte del mundo moderno, soportar el ritmo de una jornada de trabajo o iniciar estudios universitarios para, si es el caso, especializarnos y aspirar a un trabajo cualificado (de hecho, nadie cuestiona hoy la necesidad de la escolarización, salvo miembros de la etnia gitana que, al menos en España, se siguen resistiendo a aceptar su obligatoriedad). Pero sus beneficios dependen de una lógica de las disciplinas educativas, heredada de la clasificación y organización moderna de las ciencias y los saberes, extendida a todos los niveles de la formación -incluyendo la universitaria de los médicos, por supuesto, con su concepción y gestión del cuerpo humano por parcelas, según marcan las lindes entre especialidades, etc. ¿Impide esta lógica que se incorporen en la formación escolar conocimientos básicos sobre el manejo saludable del propio cuerpo, que

evitarían enfermedades, gastos en salud, pérdida de jornadas de trabajo, etc., etc.? ¿O existe una barrera que imposibilita que las administraciones que se ocupan de la educación se abran a la escucha de las necesidades de las poblaciones receptoras y adapten a ellas los contenidos a impartir? Mi primera observación me lleva a pensar que estas instituciones que difunden el saber en nuestras sociedades administran con él un régimen de ignorancia que se perpetúa incuestionado, pese a sus muy negativas consecuencias. Y a preguntarme aquí si es esa incapacidad para plantear este tipo de cuestiones lo que nos impide en todos los ámbitos acceder al conocimiento que nos capacita para intervenir en nuestra vida y nuestro mundo. Por ello, probaré a plantear algunas cuestiones que resultan extrañas en nuestros sistemas de conocimiento, pese a que afectan a la posibilidad de atender a “nuestras necesidades cotidianas”, como dice Arendt (y las señalaré en adelante con un asterisco, como *cuestiones**).

Se desprende de aquella experiencia otra moraleja, la de la utilidad, o mejor, la necesidad de la comunicación interpersonal para salvar las fallas de la administración de servicios médicos especializados y lograr cierto control sobre el propio cuerpo. Pero también hay que notar que los medios de comunicación de masas sí dedican espacio, desde hace tiempo, a la difusión de conocimientos sobre la salud. En medios impresos, radio, televisión no faltan espacios divulgativos centrados en estos contenidos, que suelen ser poco costosos de producir y tienen un relativo éxito de audiencia. Los medios han detectado el interés de sus audiencias por esa formación¹ que no se transmite en la educación formal ni en la relación médico-paciente – aunque de esta forma resulta una difusión incompleta y desigual entre los potenciales interesados, además de que muchas personas no tienen hoy tiempo para buscar o para atender a esas emisiones. El mercado de audiencias revela aquí una cualidad de la que nuestra educación carece: la sensibilidad a los intereses y preferencias de sus destinatarios, si bien esta orientación comercial de los medios tiene otros aspectos muy negativos. Concluyo de esta experiencia que cuando algo importante afecta a nuestro cuerpo, para hacernos capaces de atenderlo nos dirigimos a personas de nuestro entorno que puedan ayudarnos, recomendarnos especialistas o remedios, tratando de establecer una cadena que conecte los saberes médicos especializados y las difusiones mediáticas con las experiencias y las memorias personales. Se diría que para lograr algún conocimiento de nuestro cuerpo hemos de conseguir conectar precisamente lo que es desconectado por los sistemas administrativos y especializados que rigen nuestra vida y gobiernan nuestra salud.

En la crisis actual de la educación escolar, muy evidente y reiterada por los profesionales y estudiosos de la enseñanza, podemos observar cómo esa insensibilidad del sistema a las experiencias e intereses de sus destinatarios –sumada a los varios males que aquejan a esta institución– pone al propio sistema en peligro, o lo llega a quebrar. Esto ocurre cuando los destinatarios de la educación adquieren información y conocimiento del mundo por medio de redes instantáneas donde los espacios interpersonales (chats, clubs, juegos en red) se pueden conectar con archivos de todo tipo, enciclopedias y saberes expertos que se encuentran “en la nube”, disponibles para cualquiera que los sepa buscar. El propio objeto y la práctica de la enseñanza, el proceso de adquisición de conocimiento, se encuentran en mutación acelerada

¹ Agradezco sus aportaciones a Lucrecia Escudero, con la que he discutido estas cuestiones.

y, seguramente, irreversible, gracias a las TIC. Y los conocimientos mismos, que nos eran presentados por la escuela en fases y paquetes, están ahora enredados y dispersos, virtualmente accesibles a todos, o eso se supone. Las formas de comunicar, de comprender y conocer se enriquecen con una potencia nunca antes vista. Pero nos interesa preguntarnos si en la adquisición de conocimiento hay algo que permanece inalterado: la comprensión de los niveles más elaborados y complejos requiere la de los niveles más bajos en la misma área. En la idea moderna, formarse significa aprender más y más cosas, amueblar una memoria surtida, y también creer en el carácter constructivo de los conocimientos, como piezas que forman peldaños sucesivos y donde ciertas disciplinas (las matemáticas, la lengua) serían palancas particularmente potentes para generar nuevos conocimientos y, en este sentido, moldearían nuestra mente incrementando sus recursos.

Los medios electrónicos, y más los interactivos, están desarrollando instrumentos cognitivos poderosos y fascinantes que no pueden sino cambiar los procesos de desarrollo y difusión del conocimiento, dentro y fuera de la escuela. Por ejemplo, M. Castells se refiere a cómo la investigación científica sobre el cambio climático se ha beneficiado de avances como “la revolución de la modelización informática y la evolución del pensamiento sistémico. La capacidad para construir gigantescas bases de datos y realizar cálculos a gran velocidad ha hecho posible el desarrollo de modelos de simulación dinámica que son capaces de analizar y predecir un gran abanico de procesos atmosféricos”, mientras algunos científicos utilizan el pensamiento sistémico para entender el planeta como un ecosistema de ecosistemas (Castells 2009: 418). Los recursos visuales hoy potenciados por las TIC nos ayudan a entender el comprender como un proceso que no se realiza sólo progresivamente, paso a paso, un peldaño detrás de otro. Hay saltos en la comprensión: una idea bien expresada, un ejemplo acertado, una metáfora brillante, un esquema, un modelo, una visualización... como todo docente y todo estudioso sabe, estos recursos pueden abrir puertas que tal vez horas de explicaciones no conseguirían. Y comprender a menudo implica imaginar y sentir. Por eso, las narraciones, como los juegos, aunque por diferentes motivos, son extraordinarios recursos de conocimiento y de memoria, utilizados prácticamente en todas las sociedades y muy potenciados por las TIC en nuestro tiempo de acelerado cambio en las tecnologías de la representación y la comunicación -al igual que los mapas, los gráficos, que permiten sintetizar una gran cantidad de información y hacerla comprensible “de una ojeada”, las simulaciones, las visiones micro y macroscópicas, las animaciones, etc.

Para la educación escolar las narraciones han sido meras ilustraciones del “conocimiento serio”. Pero los relatos construyen simulaciones, modelos de mundos virtuales que podemos experimentar imaginativamente: nos hacen vivir desde dentro una situación, identificarnos con personajes, comprender y participar emocionalmente en conflictos que pueden estar muy lejos de nuestra vida, de lo que hasta ese momento nos ha tocado vivir. Comprender un relato, como se dice, “sumergiéndose” en él, implica para el receptor adoptar diferentes perspectivas cognitivas, emocionales y valorativas, o experimentar identidades hasta entonces quizá desconocidas. Además el relato permite combinar esta “inmersión” con la posibilidad de juzgar esas situaciones y emociones “desde fuera”, distanciándose, como receptor, del mundo relatado (Bruner 1996; Schaeffer 1999). Implica apropiarse de una ingente cantidad de información sobre entornos materiales y simbólicos, incorporarlos al propio acervo cognitivo de formas que a menudo son difícilmente olvidables. Los juegos son para nuestra educación

sólo entretenimientos, o sólo formativos en los deportes. Pero muchos juegos, por ejemplo, las dramatizaciones, consisten en explorar situaciones y puntos de vista posibles. Como el humor y la metáfora, el juego puede enseñarnos a cambiar el marco consabido de nuestra vida cotidiana. Ambos recursos, relatos y juegos, forman, entre otras cosas, en la flexibilidad de la perspectiva, la cintura necesaria para cambiar el paso, la posición desde la que se proyecta un marco de sentido.

Discutir esto es importante para pensar en cómo la escuela puede contribuir hoy a formar a estudiantes capaces de saber buscar en los inmensos archivos, de adquirir comprensivamente conocimientos, de aprender a aprender. Y para pensar de qué forma el conocimiento puede hacernos más capaces para actuar en nuestro mundo. Se pensaba que la educación nos convertiría en seres menos “manipulables”, y así siguen creyéndolo muchos –las personas cultas no caen en las burdas trampas de los demagogos-, aunque hay tantas evidencias en contra de esta creencia, que hemos de pensar que ésta es una de esas *cuestiones** que requieren ser problematizadas.

2. El quid de la cuestión, o la conexión de perspectivas.

Sin duda, el escenario de la interacción cara a cara de la escuela ha de cambiar, no necesariamente desaparecer, como no desaparecen los espacios de relación interpersonal entre los jóvenes y adolescentes en-redados, que se conectan cada día desde su ordenador o aparato móvil con sus amigos en las redes virtuales (por ejemplo, cuando deberían estar haciendo los deberes), pero que los fines de semana suelen elegir para su tiempo libre reunirse cuerpo a cuerpo, en los encuentros donde tienen lugar las emociones más intensas (Gordo, 2006). La comunicación vía electrónica no suprime, sino potencia, la relación interpersonal y “presencial”, según los estudios. La comunicación va de la interacción cara a cara a la interacción en red y viceversa para tantas personas que forman con los medios electrónicos clubs de amigos o tribus de aficionados, que participan tanto de los mundos accesibles en su entorno físico, como de otros presentes en sus entornos virtuales, fundamentales para abrirles espacios de conocimiento, opciones de identidades estéticas, ideológicas, etc. Pero si cambiamos de perspectiva (añadimos un peldaño que nos permite desplazar la visión) y, junto a estos aspectos de la vida de los jóvenes, consideramos el mapa que dibujan ciertas estadísticas, podemos ver, por ejemplo, que la violencia sexista se encuentra en todas las edades y ámbitos sociales ¿Por qué sigue presente entre tantos de nuestros jóvenes? Ante esto no podemos pensar que falle sólo la educación escolar, diríamos que es toda la cultura la que evidencia una tara en la relación de género, en el aprendizaje social de los comportamientos, los valores y los roles de género, que constituye un impedimento a la comunicación pacífica, a la posibilidad de gestionar los desacuerdos de forma no violenta. Aquí sería útil mirar a los ejemplos y los relatos de los que se nutren la imaginación y las emociones, entre otras facultades, de estos jóvenes ¿No serán excesivamente redundantes en las imágenes y los valores que suponen la supremacía de lo masculino, o de cierta visión de lo masculino?

Al considerar ciertas aportaciones de estudios sociológicos sobre los jóvenes, hemos adquirido una información de un tipo peculiar, aquella que introduce un cambio de escala, a menudo

implicado en la variación del punto de vista. Como dice Ricoeur, “a diferencia de lo que ocurre en cartografía, los cortes a escalas diferentes del cambio social son inconmensurables”, pues no es lo mismo lo que se ve a una escala micro que a una macro-sociológica o histórica. Las estrategias de grupo, familiares o individuales se enfrentan generalmente a realidades opacas o, cuando menos, disponen de informaciones limitadas sobre las fuerzas presentes en el medio social en el que han de actuar (Ricoeur, 2005: 146-147). Sin embargo, la información que nos permite cuestionar “las verdades de la tribu”, que nos hace capaces de salir de los presupuestos de un marco limitado de conocimiento, está disponible hoy, aunque a menudo se ubica en espacios frecuentados por los especialistas. Para que nuestra sociedad moderna o postmoderna sea particularmente reflexiva, como dice Giddens, es preciso crear conexiones y puentes entre los espacios del conocimiento especializado y los medios sociales donde actuamos casi “a ciegas”; conectar esos conocimientos con los problemas y objetivos comunes –que nos harían “capaces de atender debidamente a nuestras necesidades cotidianas”–, sirviéndonos de los medios de comunicación, de las TIC. ¿Pero dónde se debate cuáles son las *cuestiones** clave? Si creemos que el espacio público debe incorporarlas ¿corresponde a los medios, o al periodismo, decidir cuáles son esos asuntos? Y respecto a un problema como el de la violencia de género, que requiere que cuestionemos los códigos de relación y las imágenes de identidad, ¿dónde se hace la crítica de las representaciones comunes en las culturas masivas? Los relatos mediáticos, considerados, como he señalado, una forma de entretenimiento, son objeto, en el mejor de los casos, de una crítica estética “al uso”. Pero estamos lejos de reconocer su valor como modelos cognitivos y emocionales y de ver la necesidad de crear espacios de observación, análisis y orientación de los públicos en esta perspectiva.

Un paso necesario en el proceso hacia una sociedad del conocimiento dotada de un espacio público democrático será aprender a cuestionar, literalmente, a plantear los asuntos que nos atañen, y en particular las necesidades comunes, como *cuestiones**, es decir, algo que debe ser tratado y debatido desde diferentes perspectivas y que sólo llegaremos a captar plenamente una vez que hayamos roto los límites de la visión única, consabida, no para abrirnos a un relativismo -del tipo toda visión vale tanto como cualquier otra-, sino a la necesidad de cruzar las perspectivas sobre una *cuestión**, abrirla a las controversias para valorarla más cabalmente. Un aprendizaje del juego de perspectivas, que pueda facilitar el comprender qué tiene de “racional” cada una de ellas y educar la facultad de ponernos imaginativamente en el lugar de los otros para captar los afectos e intereses implicados.

3. Emociones e identidades en el espacio público.

En muchos ámbitos, incluidos los públicos, los recursos que nos permiten apropiarnos de una información y avanzar en el conocimiento son de orden imaginativo y emocional. Lynn Hunt (2007) se pregunta cómo los “derechos humanos” se convirtieron en el siglo XVIII en algo auto-evidente; cómo se llegó a la consideración de “todos los hombres” como nacidos libres e iguales en dignidad y derechos -lo que estableció la Declaración de la Asamblea Nacional francesa en 1789, y que no era ni mucho menos evidente sólo unos años antes. Sostiene esta autora que la definición y la misma existencia de los derechos humanos dependen tanto de la

emoción como de la razón. Su carácter auto-evidente se basa en última instancia en una dimensión emocional: es convincente si toca una cuerda en cada individuo, afirma Hunt (2007: 26). Para esta historiadora, la autonomía y la empatía son prácticas culturales, no sólo ideas. La empatía depende del reconocimiento de que otros sienten y piensan como lo hacemos nosotros. No caen del cielo en el Siglo XVIII, tienen raíces profundas. Argumenta Hunt sobre la influencia que tuvieron los nuevos tipos de experiencia de este siglo, desde observar pinturas o grabados a leer novelas epistolares enormemente populares, como lo fueron *Pamela* (1740) y *Clarissa* (1748) de Richardson; *Julie o La Nouvelle Heloise* (1761) de Rousseau, novelas que enseñaron a amplias capas de público a emocionarse y llorar con las desventuras e injusticias sufridas por unas muchachas pobres, a imaginar que ese “otro” es como uno mismo. Esas experiencias difundieron las prácticas de la autonomía y la empatía. Para Hunt los nuevos tipos de lectura, de visión y de escucha, crearon nuevas experiencias individuales, como la empatía, lo que a su vez hizo posible la emergencia de nuevos conceptos sociales y políticos, como los derechos humanos. (Recordemos que para B. Anderson, las novelas y los periódicos fueron instrumentos fundamentales en la creación de la “comunidad imaginada” que fundamenta el nacionalismo moderno).

H. Arendt cuestiona la noción del ciudadano como sujeto racional desapasionado, junto con la tradición de pensar la razón como ajena a la emoción, cuando afirma que la ausencia de emociones ni causa ni promueve la racionalidad. El distanciamiento frente a una gran tragedia puede ser “aterrador”, sobre todo cuando no es el resultado de un control, sino una prueba de incompreensión. “Para responder razonablemente uno debe, antes que nada, sentirse *afectado*, y lo opuesto de lo *emocional* no es lo *racional*, cualquiera que sea lo que signifique, sino, o bien la incapacidad para sentirse afectado, habitualmente un fenómeno patológico, o el sentimentalismo, que es una perversión del sentimiento” (Arendt 2005: 87). En esta línea, y refiriéndose a un contexto actual, afirma M. Nussbaum: “la ignorancia rotunda y la ausencia de emociones con las que los estadounidenses suelen recibir las noticias de acontecimientos que tienen lugar en distintas partes del planeta es un fracaso moral, desde el punto de vista de la concepción política pública” (Nussbaum 2008: 467).

El movimiento pacífico a favor de los derechos civiles en EEUU, señala Arendt, logró cambiar el estado de opinión, así como las leyes y reglamentos discriminatorios hacia los negros. Pero fracasó cuando se enfrentó a las condiciones sociales de los grandes núcleos urbanos, con los intereses irreconciliables respecto a vivienda y enseñanza, por un lado, de los guetos negros y, por otro, de los blancos de ingresos más bajos. La llamada reacción blanca, “es la reacción perfectamente racional de ciertos grupos de intereses que protestan furiosamente de que se les singularice para que sean ellos quienes paguen todo el precio de una política de integración mal concebida a cuyas consecuencias pueden fácilmente escapar sus autores” (Arendt, 2005: 104). En mi ciudad podemos ver cómo los nativos de ingresos bajos protestan porque se les relegue al adjudicarse una plaza en una guardería pública al hijo de un inmigrante, que alcanza “más puntos” que su propio hijo en el ranquin creado por la institución para privilegiar en esa concesión de plazas a los más necesitados. Esta reacción es racional, en el sentido que apunta Arendt. Pero no lo suficiente, pues el nativo indignado podría avanzar un paso más si se preguntase por qué en Madrid las plazas de guardería pública son tan escasas en comparación con otras Comunidades españolas, por ejemplo, y por tanto hayan de quedar tantos candidatos sin plaza. O por qué la Comunidad y el ayuntamiento dedican cantidades ingentes

de dinero a obras deslumbrantes cuando no hay recursos para guarderías. Estas preguntas requieren cierta información adicional respecto de la que normalmente se posee desde la perspectiva de los implicados. Esa información actúa, crea una diferencia que puede afectar a la percepción del problema y a las posibilidades de su resolución, cambia la perspectiva: la saca de la visión limitada de mis necesidades, a la de las necesidades y los recursos comunes, con lo que permite desplazar el conflicto del ámbito de la competencia entre los necesitados al del reparto de los recursos públicos, plantearla como la *cuestión** política que es. No podemos culpar al nativo furioso de no dar este paso. Es en el conjunto del espacio público donde no se percibe la necesidad, ni apenas la posibilidad, de plantear ésta como una *cuestión** pública y de hacer circular la información necesaria para que se produzca una reflexión útil para la resolución de problemas como el de las guarderías y, colateralmente, de ciertos motivos que alientan el rechazo al inmigrante. El espacio público -formado por los políticos, las instituciones, los medios, las asociaciones y los públicos-, se articula en torno a los temas o *issues*, las cuestiones que se debaten y sobre las que se ha de decidir: las que conforman la “opinión pública”, definida por Luhmann como una “estructura temática.

En el campo de las relaciones con los otros, otra barrera significativa es señalada por el problema del velo o el *burka* de las mujeres musulmanas. Como se sabe, varios ayuntamientos españoles han decidido prohibir en los lugares públicos el velo integral, o *burka*, una prohibición con la suficiente popularidad como para tener un interés electoral para los políticos, incluso en poblaciones donde apenas se puede encontrar alguna mujer que use esa prenda, sin que se haya producido un serio debate público sobre ello. En Francia, como sabemos también, se ha prohibido llevar el velo que cubre la cabeza, no el rostro, en la escuela, aunque sí ha habido en ese país un amplio debate del que han formado parte ciertos estudiosos y se han realizado investigaciones sobre las jóvenes afectadas. Según estos estudios, las chicas que han decidido vestir esa prenda suelen ser excelentes estudiantes, bien consideradas por sus compañeros, hijas de inmigrantes formadas desde su infancia en Francia y en la escuela francesa, que declaran hacer esa opción sin sentirse forzadas por nadie, por su propia voluntad y para ejercer su libertad (Roy 2006). Reivindican, por tanto, una libertad de adscripción individual: su derecho a marcarse, a señalarse como identificadas con una colectividad. Y esa marca, el velo, no parece significar lo mismo para nosotros que para ellas. En cualquier caso, evidencia una tendencia que podemos observar fácilmente quienes hemos viajado en diferentes momentos a países de mayoría musulmana: la propensión de los años 60, 70 y primeros 80 del siglo XX a adoptar atuendos y costumbres “occidentalizados”, sobre todo entre las y los jóvenes de esos países, se ha invertido, particularmente entre ellas. La percepción de Occidente y lo occidental ha cambiado de signo. Como escribió Samuel Huntington hace más de una década: “Las imágenes de Occidente como arrogante, materialista, represivo, brutal y decadente son sostenidas no sólo por imanes fundamentalistas sino también por aquellos a quienes muchos en Occidente considerarían sus naturales aliados y partidarios” (1996: 214. Cit. por Buck.Morss, 2010: 53-54). Si parecer occidentalizado tiene tales connotaciones, no resulta difícil imaginar por qué algunas jóvenes quieren no parecer tal cosa.

Entre las varias dimensiones implicadas en esta situación, algunas *cuestiones** atañen particularmente a la esfera pública global: a la hora de des-identificarse, de marcar una distancia afectiva y valorativa respecto de “Occidente”, en el panorama de los modelos e

identidades accesibles a las mujeres y los hombres de hoy en muchos lugares del mundo, la identidad religiosa islámica parece ocupar un lugar prominente, si no único. Podemos recordar que en los primeros años 70 del siglo XX, en España, para marcarse como disidente de la cultura franquista oficial, lo más radical entre los estudiantes universitarios era aproximarse a los grupos de uno u otro modo comunistas (definirse como demócrata, o incluso socialdemócrata, no parecía suficientemente contestatario o radical en muchos ambientes. Esto era así ya en los años 60 y parte de los 50 y no sólo en España, pues en diversos países europeos democráticos muchos jóvenes “contestatarios” se unieron en esos años a grupos comunistas o de la extrema izquierda, algunos incluso a su fracción violenta. Lo que contestaban era globalmente el sistema capitalista e imperialista, adscribiéndose al que aparecía como su opuesto). La adscripción comunista perdió gran parte de su atractivo después de esas fechas -si bien bastante antes de la caída del muro de Berlín-, y los jóvenes o no tan jóvenes se hicieron sensibles a informaciones y argumentos contrarios al comunismo que habían desechado o ignorado en los tiempos entusiastas.

No estoy sugiriendo que haya ninguna similitud entre la identidad comunista de entonces y la islamista de hoy, salvo porque ambas permiten una adscripción individual de oposición al sistema y los valores dominantes, en un panorama de identidades políticas extremadamente limitado y polarizado. Sin duda merece mayor reflexión el hecho de que Occidente vuelva a aparecer, para amplios sectores del globo, caracterizado como una unidad y asociado a valores netamente negativos, así como el que muchas personas se sientan humilladas y ofendidas por lo que consideran que han sido las políticas “occidentales” respecto a sus países o áreas de pertenencia. La cuestión del velo, de momento, tanto en Francia como en España, afecta a pocos casos y las prohibiciones han causado malestar, aunque no un problema grave con las comunidades de inmigrantes musulmanes. Pero ese malestar y esas actitudes deben alertarnos, como signos que evidencian una visión negativa que se extiende en una colectividad con la que convivimos en nuestros países y en el entrono global, y revelan también algunos de los efectos posibles de esa visión. Igualmente es un signo de alarma el que esa percepción negativa sea recíproca, como muestra la reiteración “entre nosotros” de los discursos denigratorios, como los que esencializan el Islam considerándolo intrínseca y necesariamente retrógrado.

Además el no debate español muestra que no suscita ninguna inquietud “entre nosotros” el hecho de que no comprendamos en absoluto a esas mujeres y que no se encuentre en el horizonte de nuestra relación con ellas la necesidad de abrirnos a alguna forma de comunicación. García Canclini, (2004) propone tomar los modos de tratar la diversidad y la interculturalidad como diferencias sintomáticas entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Para obtener información podemos conectarnos con los otros como si fueran máquinas proveedoras de datos. Conocer al otro, en cambio, tratar con la diversidad de imágenes y elaboraciones simbólicas en que se representa, entiende Canclini, obliga a ocuparse de su diferencia y a hacerse preguntas sobre la posibilidad de universalizar las miradas diversas que nos dirigimos. Nuestro juicio condenatorio ante comportamientos como el del velo nos permite vernos como sociedad más avanzada y nos libera de la necesidad de hacernos preguntas, pues al parecer sentimos que ya hemos comprendido todo lo que nos hace falta comprender. Esta ilusión de saber, que incrementa comparativamente nuestro valor, es una barrera tanto para un más afinado y extenso conocimiento como para la

comunicación misma. Una barrera que tiene, evidentemente, un componente afectivo: la desvalorización de esas colectividades conlleva nuestra indiferencia hacia ellas, cuando no nos suscitan un rechazo valorativo y emocional. En éste se entrelazan lo ideológico, como en la identificación del velo con el fanatismo islámico, y cierta racionalidad práctica: cuando falta trabajo, muchos lugareños rechazarán a los inmigrantes que les disputan ese escaso bien.

4. Tensiones en el imaginario global

Los inmigrantes de países de mayoría islámica son una de las formas en que percibimos la interdependencia global y el hecho de que nuestros mundos locales no pueden permanecer ajenos a las relaciones y las tensiones globales. Para entender la globalización es preciso desprenderse de las imágenes molares de lo global y lo local y observar cómo juegan en el mundo de hoy los movimientos de territorialización y desterritorialización: la formación de barreras que promueven la construcción de localidades o de cierres identitarios y el dinamismo de los flujos que atraviesan fronteras construyendo relaciones globales -que a su vez pueden tender al cierre y la radicalización identitaria a gran escala. Y observar en particular estos procesos en el ámbito de la comunicación que, de acuerdo con la mayoría de los estudiosos, es una *cuestión** clave hoy. Si es así, es preciso entender que la comunicación consiste en salir de sí y afrontar la distancia del otro y por ello es indisociable de la cultura y de la sociedad. La cuestión de la alteridad, señala Wolton, que es el horizonte de toda problemática de la comunicación, es también el desafío de toda sociedad democrática. Por ello es indispensable dar un lugar al conocimiento, entre la técnica y la economía, para pensar la sociedad de la comunicación (D. Wolton, 2009: 163).

En este sentido, puedo referir otro ejemplo del que he aprendido algo. Ocurrió un día en que estaba comiendo y viendo las noticias de televisión con un matrimonio mayor, familiares míos, mientras un empleado ceilandés servía la mesa. A propósito de una noticia, la señora comentó con tono irritado que los inmigrantes acuden a nuestro país en masa y vienen como a la “quimera del oro”. Pero, M., le dije, cuando tú buscas un empleado o empleada del hogar ¿encuentras una masa de candidatos al puesto? No es así, sino que la oferta es escasa y sólo de inmigrantes -por eso ya hace décadas que has renunciado a que sea una persona de tu país quien cubra el puesto, como habrías preferido. Y en cuanto a la “quimera del oro”, tú sabes que esas personas son realistas respecto al dinero, que ahorran todo lo que pueden, en general trabajando durante muchos años, con el fin de regresar con algún dinero a su país, como también hizo otro familiar nuestro que emigró a América a principios del siglo XX. Esta observación, además de descortés, le resultó a aquella mujer desconcertante, pues no se había planteado que su imagen de los inmigrantes tuviera ninguna relación con su experiencia de relación con algunos de ellos. Su experiencia carece de forma simbólica, está ausente en los discursos comunes, contruidos sobre todo a partir de las noticias e imágenes de los medios, que cotidianamente reiteran la dramática llegada de pateras cargadas de inmigrantes a nuestras costas -como ocurría el día de nuestra conversación.

Hemos de reconocer que la imagen de la inmigración es construida en ese lugar, en este caso extraño a nuestra experiencia, guiado por la lógica de atraer la atención con imágenes impactantes; lugar de una construcción tópica del otro que domina el imaginario y los afectos

comunes con la masiva reiteración de esas imágenes e informaciones. Se suele decir también que en las noticias sólo se recogen “acontecimientos” y “novedades”, no el transcurso de la vida cotidiana, por lo que ignoran a todos aquellos que realizan trabajos socialmente necesarios, pero no están en el primer plano de los acontecimientos, lo cual es sólo en parte cierto, pues si observamos esos informativos con atención veremos que la actualidad está enmarcada por marcos de sentido y contextos, algunos a modo de “cuadros de costumbres”, en los que ciertos sujetos son más visibles que otros. Y veremos que en esa “actualidad” se presenta tanto la imagen del mundo como la de nuestro hogar: *nuestra* comunidad es permanentemente construida por una serie de informaciones más o menos “de rutina” sobre sus figuras destacadas, sus órganos de gobierno, sus celebraciones y rituales, etc. (Peñamarín 2006) —en las que, de nuevo, aquellos actores y situaciones están demasiado ausentes. (Hoy tenemos, por ejemplo, la “vuelta al cole”, entre los temas de interés periódico en los informativos, con sus cuestiones implicadas, como el precio de los libros; con las pequeñas entrevistas con padres, niños, vendedores, etc. Pero no hallamos referencias a las necesidades de empleos de cuidados; gráficos que visualicen cuántos empleadores buscan o contratan inmigrantes; cuántas personas dependientes emplean a estos trabajadores o trabajadoras, etc., así como tampoco encontramos relatos mediáticos sobre estas situaciones y los conflictos que afectan a esas personas, o sobre la emigración de nuestros abuelos, los triunfadores y fracasados de entonces). Vuelve a surgir aquí la necesidad de reconocer la función central de los medios en el espacio público y de crear observatorios de sus producciones, espacios para el análisis y el debate que pudieran influir en la percepción de los públicos y en la orientación de esas producciones, así como la necesidad de ampliar el espacio público para que incluya las necesidades comunes, por ejemplo, de ciertos empleos, como *cuestiones** a tratar, como uno de los “temas” de la agenda pública.

Los atentados y las guerras, que promueven la radicalización, el cierre de las colectividades en posiciones antagónicas, son evidentemente otras formas de percibir las tensiones globales y de participar en ellas. Pero también en estos casos, nuestro conocimiento de los problemas que implican es insuficiente para permitirnos el tipo de comprensión que nos capacita para avanzar en el conocimiento y para actuar de modo coherente con las consecuencias que queremos alcanzar.

Antes de suponer que sabemos cómo es un mundo global, observemos lo que ha ocurrido en una de nuestras guerras globales más recientes, la de Irak, iniciada en 2003 y que en agosto de 2010 el presidente Obama quiere dar por concluida para EEUU con la retirada definitiva de las “tropas de combate” (dejando 50.000 militares en labores de formación de la policía y los militares iraquíes, así como personal contratado para la protección de las varias sedes diplomáticas que EEUU planea tener en ese país). Mi propia investigación sobre las transmisiones de seis emisoras de televisión durante una de las primeras semanas de la guerra de Irak, en marzo de 2003, me lleva a una conclusión previsible (Peñamarín, 2004). Las emisoras que estudié eran translocales (CNN Internacional, Al Jazira y BBC Internacional) y nacionales (TVE-1 y Tele 5, españolas, la primera pública, la segunda privada; France 2, pública francesa). No sorprenderá si digo que estas emisoras contaban diferentes guerras. Muchos dirían diferentes “relatos” de la guerra, pero desde los estudios de la narración se puede objetar que la actualidad no es presentada en forma de relato en los espacios informativos diarios, ya que éstos siguen el día a día del acontecer abierto y emplean, por tanto, la forma de

crónica, que no cierra con un final la presentación de ese “ahora”, de futuro indeterminado, como haría el relato. Sin embargo, hay que decir que estas varias emisoras, en su día a día de la información de guerra, suponían en diferentes modos un final. De momento podemos decir que construían un casi-relato de la guerra, en parte abierto al acontecer incierto, en parte cerrado por un final previsto o presupuesto como el más probable o como el preferible. En el de CNN-I era evidente la convicción, sin sombra duda, en el triunfo de La Coalición (formada entonces por tropas de EEUU, GB y España), aunque fue cambiando el sentido de qué constituía tal triunfo y contra qué enemigo se vencería. En el de Al Jazira, en cambio, La Coalición podía no vencer e Irak convertirse en “un segundo Vietnam”. F-2 y Tele 5 construían un casi-relato diferente de los dos anteriores, pero próximo en ambas, que podría resumirse como: la iniciativa de la guerra es un error que tendrá muy negativas consecuencias –algo así como “nadie va a vencer, todos perderán o perderemos esta guerra desastrosa”.

5. Un pacto por un público.

La *cuestión** a plantear aquí es si es adecuada esta forma casi-narrativa de transmisión de la guerra para informar a los ciudadanos sobre este asunto que tanto les atañe ¿Es compatible con los supuestos que rigen el lenguaje de la información? Sabemos que los espacios y géneros informativos se basan en un pacto comunicativo por el que el destinatario espera recibir una descripción objetiva y neutral de los acontecimientos más relevantes del presente. Tanto la objetividad como la neutralidad han sido consideradas imposibles o contradictorias con la naturaleza de los propios discursos. Lyotard (1988) diría que no existe una posición neutral que pueda valorar la justeza de dos partes en conflicto –además de que cuando el destinatario no es neutral, como ocurre en la mayor parte de guerras y competiciones, su visión de la neutralidad se inclina según lo hacen sus propias inclinaciones. Por su parte, G. Tuchman (1996) calificó la objetividad de ritual estratégico por el que los periodistas se protegen de posibles críticas de su público y de sus superiores, así como de demandas, procesos judiciales, etc. Y describe los procedimientos que conforman este ritual (verificar los hechos, presentar las varias posibilidades en conflicto, presentar evidencias sustentadoras de los hechos, citar diversas fuentes, estructurar la información de manera apropiada...).

La imposibilidad de una descripción lingüística o visual totalmente neutral y objetiva es una aportación innegable de los estudios sobre los lenguajes y los textos. Pero la reflexión sobre la necesaria función de la información en el espacio público nos obliga a no detenernos ahí sin considerar seriamente el hecho de que las sociedades humanas han elaborado ciertos estándares y rituales de control y verificación que les permiten valorar la mayor o menor aceptabilidad de una descripción –sin estos procedimientos, siempre discutibles, los tribunales de justicia no tendrían modo de dirimir los conflictos ni de atribuir la responsabilidad de una acción a un agente. Dentro de los márgenes estrechos de tiempo y espacio con los que trabajan los periodistas, la fidelidad a esos procedimientos permite satisfacer de modo más o menos aceptable los requisitos de neutralidad y objetividad en que se basa el discurso informativo. Los públicos, así como los actores implicados en los hechos que se relatan o los propios jueces, cuando son requeridos, pueden de este modo juzgar la validez relativa de un discurso periodístico o de un medio. No todo vale, aunque la perfecta objetividad sea

inalcanzable, y no todos los discursos informativos respetan por igual el pacto comunicativo en el que se basan. El mismo concepto de público depende de que se pueda exigir el respeto de tales pactos implícitos. Los pactos que presumen un “otro”, un interlocutor de los medios, el público, que tiene al menos el derecho básico a que se respete la regla del juego, constitutiva del espacio en el que participa. Por ello tales rituales son estratégicos también para el mantenimiento del espacio público mediatizado en las sociedades democráticas.

La perspectiva de los discursos informativos es una *cuestión** relevante para el espacio público y la mediatización de la política de guerra hoy. Como he apuntado, damos por supuesto que la información televisiva construye diferentes “versiones” de la guerra, según qué emisora la produzca; que CNN y Al Jazira previsiblemente no van a estar “de acuerdo” en sus versiones. Así aceptamos que en caso de guerra, la crónica deje su lugar al relato, o al menos, que la crónica tenga un sesgo tal que uno de los bandos sea pintado con una luz más favorecedora que el otro, así como también que el discurso de cada emisora (la serie de informaciones sobre la guerra durante una serie de días) está pensado para satisfacer las expectativas de un tipo de audiencia, según esté orientada respecto a la guerra hacia una posición u otra, o pro un bando u otro. La delimitación “nosotros” / “los otros” forma parte de la participación de las poblaciones como espectadoras de la guerra. Los discursos informativos presuponen esa orientación de sus audiencias, al tiempo que la construyen; al calor de la guerra, reducen su compromiso con la neutralidad y fortalecen su complicidad con un bando. Sin embargo, es importante también señalar que el hecho de que exista un ideal de objetividad y neutralidad en el periodismo hace que se produzcan algunos interesantes “desvíos” de la versión dominante en cada medio. Que, por ejemplo, una reportera de CNN-I presente evidencias de un bombardeo estadounidense con bombas de racimo que, señala la periodista, están prohibidas y EEUU niega que utilice (29 marzo 2003). Que un periodista de Al Jazira (el 28 de marzo de 2003) comente las imágenes de detenciones de opositores a la guerra en EEUU diciendo que tanto las manifestaciones como los arrestos “son muy diferentes de los de los países árabes”, mostrando didácticamente este aspecto de la democracia norteamericana como ejemplar para los árabes.

Señala J. Butler que la forma en que los medios de EEUU han presentado la guerra ha desterrado al olvido a todos los iraquíes muertos, como en cualquier otro momento están desprovistas de valor las muertes de palestinos, de muchas poblaciones árabes y tantas otras. Esta evidencia, que todo espectador de los medios puede percibir, es tratada por Butler como una *cuestión* ética y política de primer orden, que interpreta desde el papel constitutivo de los límites del discurso público, pues no se trata de un discurso sesgado o tendencioso, sino más fundamentalmente, de aquello que dejan fuera unánimemente las representaciones del mundo a las que los públicos tienen acceso. Una cuestión ontológica, insiste, ya que atañe a qué es real para determinada comunidad y qué o quiénes sencillamente no existen (Butler 2006: 61-65 y Butler, 2010: 15-17). Esto es muy claro para los espectadores situados en otro punto de vista, lejos del centro de la superpotencia: los muertos iraquíes (afganos, palestinos, etc.) no cuentan, ni se cuentan: no se hace recuento de ellos y mucho menos entran en “su” relato de la guerra. Y los sentimientos morales, de los estadounidenses o de cualquiera, no pueden ser movidos por aquello que no se percibe. Algo de esto ha sido tenido en cuenta por la Administración de EEUU, cuando ha condicionado férreamente las imágenes y las informaciones que los medios de ese país podían hacer llegar a sus audiencias. Sin duda para la

administración de la guerra la información ha sido parte fundamental de la acción bélica, lo que resulta muy lógico, pues de ella depende la opinión pública y el respaldo que dé a las acciones de los gobernantes.

Que los medios de comunicación de masas, sus profesionales y sus públicos, no hayan cuestionado en EEUU su subordinación al mando militar es otra *cuestión** que merece no ser banalizada, y menos en una situación en que ya internet tenía una penetración masiva en ese país -en la red, claro está, circulaban otras versiones, otros datos, otros discursos que también eran moneda corriente en los medios masivos de otros países. Es también relevante para aproximarnos a un conocimiento del espacio global mediatizado reparar en el hecho de que la versión estadounidense de la guerra, tenida por la única aceptable en los medios masivos de ese país, cerrados durante años a otras versiones, no ha sido la hegemónica en el mundo globalizado. De hecho, creo que se puede decir que el resto del mundo, con la parcial excepción de GB, no la consideraba ni aceptable ni plausible. Diferentes versiones de la guerra predominaban en diferentes lugares: en España se debatían fundamentalmente dos –la oficial, idéntica a la estadounidense, que el presidente Aznar había respaldado plenamente al unirse con EEUU y GB en el “Trío de las Azores” que formaba La Coalición, y la opuesta, es decir, la de quienes encontraban injustificado y lamentable el ataque, formada por la inmensa mayoría del país, más del 90%, según las encuestas, incluyendo a la mayoría de votantes del partido en el gobierno. En Francia la proporción a favor y en contra era similar, si bien la posición oficial estaba con la mayoría. Los millones de audiencia de Al Jazira, entonces sólo en lengua árabe, en todo el mundo, incluyendo nuestros países de inmigración, se debatían en claves muy distantes de la estadounidense.

Susan Buck-Morss sostiene que la inmanencia global ha cambiado el rol de los medios de comunicación, en lo que ciertamente estaremos de acuerdo. Sin embargo, nos sorprende cuando afirma: “en las Guerras Mundiales, las noticias eran dirigidas a distintas audiencias. Los noticiarios de la radio y la televisión daban cobertura de la guerra (...) como “propaganda”, redactando e interpretando sucesos para apoyar el frente de casa y desmoralizar al enemigo. Pero cuando la audiencia global hace imposible separar las poblaciones de casa y del enemigo, cuando la enorme mayoría de seres humanos que están sintonizados no puede ser definida ni como “nosotros” ni como “ellos”; cuando las audiencias no se sitúan en tribunas espacialmente aisladas no hay manera de controlar el efecto de la propaganda” (2010: 64-65). Pero hay que decir, en contra de lo que afirma esta autora, que se ha controlado la cobertura de la guerra, se ha redactado desde el punto de vista de “los de casa”, como propaganda, e igualmente se ha controlado durante mucho tiempo el efecto de esa propaganda (en EEUU al menos hasta la difusión de las fotografías de la prisión de Abu Ghraib en Irak). Algunos estudios se han ocupado de cómo se ha realizado este control, manipulando los sentimientos de patriotismo, de miedo y de entusiasmo (ver Castells 2009: 227 y ss), hoy como ayer, en esta guerra del siglo XXI –con medios globales, internet, Al Jazira, etc.-, como en las guerras del siglo XX y de las épocas pasadas. Los sentimientos de la mayoría de los millones de estadounidenses y los discursos de sus medios de comunicación han sido dirigidos y orientados a respaldar unas decisiones cuyas consecuencias no pueden ser más desastrosas para todo el mundo, incluyendo a la mayoría de los estadounidenses. Y esta visión localista y cerrada de la potencia líder de La Coalición ha sido una gran fuerza de la guerra globalizada –lo que obliga a

una seria reflexión y debate sobre las imágenes y las emociones que conforman el espacio público y definen los límites del “nosotros” y “los otros”.

El otro aspecto de nuestro desacuerdo con Buck-Morss se refiere a las audiencias, que si son globales, no lo son en el sentido en que esta autora supone, sino que se sitúan en tribunas espacialmente aisladas, en espacios mentales, cognitivos y afectivos bien diferenciados, pero en cierto sentido, también, en espacios físicos distintos. La colectividad de una audiencia-bando como las de CNN Internacional o Al Jazira, no corresponde exactamente con los límites de las naciones o las coaliciones de éstas, pero recorta mayorías y minorías entre las poblaciones de unos lugares y otros. En EEUU los seguidores de Al Jazira son seguramente minoritarios en términos nacionales –aunque quizá preponderantes en ciertos sectores-, mientras en Oriente Medio y el Magreb, por ejemplo, son muy superiores a los que pueda tener CNN Internacional, que también tiene ahí sus nichos de audiencia.

Pensar en una esfera pública global, como quiere Buck-Morss, es imprescindible, así como entender lo que llama la nueva inmanencia global. Según esta autora, fracasan las políticas de amordazar a los medios disidentes y de empaquetar y vender la versión del gobierno de EEUU de los acontecimientos mundiales. Pero, como sabemos, si es bien cierto que han fracasado a nivel global, estas políticas han tenido pleno éxito en los EEUU y éste ha sido un factor clave en esta guerra. Una guerra como la de Irak es seguida por audiencias globales, cuyos miembros pueden, en principio, acceder a las diferentes versiones de la misma, aunque no lo hacen, dada la actual segregación mundial de los públicos, su polarización en visiones antagónicas, que no favorece la posibilidad de la comunicación pacífica, sino la del conflicto. Es claro que en cuanto públicos, los ciudadanos del mundo están situados en perspectivas territorializadas y que resulta hoy extremadamente difícil desplazar, contrastar o hacer discutir entre sí estas perspectivas. Ante esto habría que plantear la *cuestión** de si es éste el espacio público global que queremos, o si tal espacio requeriría de medios, géneros y sujetos capaces de desplazarse de lo localizado a lo globalizado y a la inversa, de ver el juego de perspectivas que construye las tensiones globales y sus relaciones con las fuerzas locales y de elaborar un conocimiento sobre nuestro mundo que pueda intervenir en las discusiones sobre su mejora.

En nuestro espacio público mediatizado es indispensable pensar la función de los mediadores. El caso del movimiento ecologista es relevante en este sentido porque gran parte de su éxito depende de cómo ha sabido utilizar los medios de comunicación para introducir en el espacio público sus cuestiones de interés. “Aunque los científicos fueron responsables del descubrimiento del calentamiento global e hicieron el primer intento de alertar al público sobre la gravedad del asunto, tuvieron que convertirse en activistas y tomar parte en los movimientos ecologistas para llegar a todo el mundo” (Castells, 2009: 419). Tuvieron que aprender a introducirse en los medios, ya que comprobaron que los políticos les ignoraban si no les habían visto hablar en la televisión. Menciona Castells a estudiosos que señalan cómo los movimientos ecologistas utilizan a los famosos, no sólo para llamar la atención de los medios, sino también para entrar en los espacios de “entretenimiento” mediático y así llegar a sus enormes audiencias. Hay que señalar también otra interesante estrategia de estos movimientos, la de producir acontecimientos noticiables para así introducirse en los programas y medios informativos (Miranda 2007. Según este autor, las campañas ecologistas ponen en juego sentimientos e imaginarios populares -como los imaginarios de catástrofe y de

utopía, las imágenes del globo terráqueo como nuestro amenazado y deteriorado entorno, etc.). En lugar de condenar los medios, este movimiento ha tratado de comprender su lógica para utilizarlos a su favor, para introducir el deterioro del medio ambiente y el clima en la agenda pública, afortunadamente para todos, con relativo éxito. Un interesante ejemplo para observar cómo se produce la transformación de un problema en una cuestión pública –que no nos conduce a la mera aceptación de la lógica de los medios, sino a la necesidad de constituir la mediatización como una *cuestión** pública hoy central.

La experiencia reciente de la mediatización de las guerras debe servir al menos para comprender que los asuntos públicos se dirimen en un espacio que no podemos tratar como incomprensible y absurdo y del cual no podemos desentendernos, porque en él nos jugamos las decisiones más graves. Los estudiosos de política afirman que el espacio público está hoy mediatizado para, a continuación, atribuir a esa mediatización los peores efectos (emotividad, espectacularización, etc.), mientras dan por supuesto que nada se puede hacer con tan lamentable estado de cosas. Pero los medios no son una caja negra hermética e incognoscible y sirviéndonos de los numerosos estudios de este campo (una especialidad, como todas, ahora aislada y separada) podemos conocer su lógica. Una de las cosas que sabemos sobre ellos es que dependen de sus públicos, a los que también conforman y, como se evidencia en muchos momentos de la historia, los medios pueden apoyarse en la diversidad social y política para favorecer opciones diferentes a las dominantes, cuando encuentran cierta acogida en sus públicos y sus profesionales en esa orientación (ver Curran, 2005). Es clave para la democracia que los ciudadanos de este espacio público territorializado y globalizado nos comprendamos como públicos de los medios y, como tales, discutamos las políticas mediáticas y participemos en ellas.

Los públicos no forman su competencia sólo con los productos de los medios masivos y mucho menos en los tiempos de Internet, si bien es cierto que todavía hoy dependen en gran parte de esos medios para la información de la actualidad mundial -determinante para tomar decisiones, por ejemplo, en tiempo de guerra. También es cierto que el periodo 2003-2008 en EEUU ha demostrado que tales medios pueden ser controlados con un discurso monolítico, unido a un manejo tal de las emociones, sobre todo el miedo y la indignación, que lo que era evidente fuera del círculo cerrado de la nación estadounidense no era visible ni pronunciable dentro de ella (el control de la mayoría de los medios masivos en la Italia de Berlusconi, por poner otro ejemplo, sigue mostrando la utilidad de esta política para el ejercicio de determinado tipo de poder). Pero esta dependencia y precariedad de los públicos son argumentos a favor de la necesidad de defender sus derechos como indispensables para un real ejercicio de la ciudadanía democrática.

La selección de las cuestiones, de los temas que conforman la opinión pública, viene dada por las iniciativas y propuestas de las “voces” relevantes en el espacio público (los representantes de los “demos”, los colectivos de intereses que gobiernan una demo-cracia) a las que se suman los asuntos seleccionados desde los criterios periodísticos de “lo noticiable”, lo impactante y relevante desde “nuestro” punto de vista, desde el centro simbólico de la comunidad de audiencia del medio. Los géneros informativos se organizan desde las emociones de la pertenencia, que a su vez contribuyen a formar (pertenencia a una nación, región o comunidad más o menos extensa o dispersa, según el alcance del medio), como base del interés de su

audiencia -una audiencia que se percibe a sí misma más como juez que como parte, que se precia de pertenecer a la comunidad de quienes siguen los asuntos mundiales según los presenta un discurso experto y neutral al que se confía la selección y construcción de lo relevante (Peñamarín 2006, 2008). Ciertamente, no es fácil introducir *cuestiones** en esta esfera pública. Un problema que afecta a muchos no es una cuestión pública, incluso aunque no “pase desapercibido” para una buena cantidad de miembros de ese grupo. Un cuestión precisa un sujeto, una voz que la promueva. Y una colectividad de afectados se convierte en sujeto cuando define una causa, lo que requiere, señala Boltanski (2000: 24-25), identificar un propósito, unos objetivos comunes, así como un cuerpo de argumentos que dé forma a los valores, afectos e intereses implicados. Un activista o un periodista puede incorporar el papel de voz capaz de suscitar una cuestión, sólo en cuanto representante de una colectividad, como portavoz o promotor de una causa colectiva.

Las nuevas *cuestiones** que se introducen redefinen los límites del espacio público, de los sujetos, objetos y valores que lo conforman. La construcción de los límites de la esfera pública atañe, ciertamente, a los espacios informativos, que necesitamos comprender mejor, pero también a todos los demás, sin excluir los ficcionales, pues la construcción de los otros, o más bien, la cancelación de ciertos otros como personas, como seres que tienen algo en común con nosotros, que percibimos en los discursos públicos sobre la guerra o la inmigración, por ejemplo, atraviesa toda la cultura y no sólo se encuentra en los géneros políticos e informativos. M Nussbaum está muy próxima a J. Butler cuando señala que el reconocimiento de la afinidad con los otros humanos en la vulnerabilidad es un requisito casi indispensable para que los seres humanos se compadezcan. Para Nussbaum la compasión implica un logro cuasi ético significativo: valorar a otra persona como parte del propio círculo de interés (2008: 376). Sostiene que la educación pública debería cultivar en todos los niveles la capacidad de imaginar las experiencias de otros y de participar en sus sufrimientos. Por ello, afirma, las humanidades y las artes realizan una contribución vital e insustituible en la ciudadanía, sin la que seremos muy propensos a tener una ciudadanía roma y emocionalmente inerte, presa de los deseos agresivos que a menudo acompañan a un mundo interior muerto a las imágenes de los demás. Rebajar las artes es una receta eficaz para la producción de un narcisismo patológico, de ciudadanos que tienen dificultades para conectar, para captar el sentido humano de las cuestiones que afloran (Nussbaum 2008: 472). Según esta autora, una educación para la ciudadanía compasiva debe fomentar la empatía a través de barreras sociales específicas, para lo cual necesitamos obras de arte que presenten dichas barreras y su significado de una forma enormemente concreta. La novela social realista es un elemento de este género: relaciona a su lector con circunstancias altamente concretas distintas de las suyas, convirtiéndolo en un habitante de ambos mundos, el privilegiado y el oprimido. De este modo ejercita los músculos de la imaginación (Nussbaum 2008: 477). Y no se olvida de señalar que, como es obvio, la televisión y otros medios de comunicación de masas son potentes educadores de los ciudadanos y pueden alimentar nuestra empatía o nuestra ceguera, una compasión adecuada o inadecuada (2008: 480).

Esta reflexión sobre la función de la compasión en el espacio público es, sin duda, muy pertinente, si bien, como hemos apuntado, debe ampliarse para incluir otras emociones igualmente relevantes en la construcción de ese espacio (como el miedo, la humillación, la indignación, etc.). En todos los ámbitos, personales y públicos, la clave es cómo abrir brechas,

introducir *cuestiones**, en los regímenes de ignorancia que nos impiden tomar en nuestras manos los asuntos que nos atañen. Y en todos los niveles, localizados o globalizados, y en los diversos órdenes de realidad, la experiencia de la mediatización nos obliga a tratar de comprender cómo se construyen visiones del mundo y emociones de las que participamos y en las que podemos y debemos intervenir si aspiramos a conformar el público necesario para una esfera global democrática.

BIBLIOGRAFÍA

Abril, G. 1997, *Teoría general de la información*. Madrid, Cátedra.

Arendt, H. 2005, *Sobre la violencia*. Madrid, Taurus.

Boltanski, L. 2000, *El amor y la justicia como competencias*, Buenos Aires, Amorrortu.

Bruner, J. 1996, *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Buck-Morss, S. 2010, *Pensar tras el terror. El islamismo y la teoría crítica entre la izquierda*. Madrid. A. Machado.

Butler, J. 2006, *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Paidós

Butler, J. 2010, *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona, Paidós.

Castells, M. 2009, *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza.

Curran, J. 2005. *Medios de comunicación y poder*. Barcelona, Hacer.

García Canclini, N. 2004, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.

Gordo, A. J. (coord.) 2006, *Jóvenes y cultura* Messenger. Madrid, Injuve.

Hunt, L. 2007, *Inventing Human Rights. A History*. New York, Norton & Company.

Huntington, S. 1996, *The clash of civilizations and the remaking of the world order*. New York, Simon & Schuster.

Luhmann, N. 1996, *La realtà dei mass media*. Milan, Franco Angeli.

Lyotard, J.-F. 1988, *La diferencia*. Madrid, Cátedra.

Miranda, A. 2007, "Ecologismo y ficción. Acción simbólica y mirada apocalíptica en Greenpeace". *CIC Cuadernos de Información y comunicación*, nº 12.

Nussbaum, M. C. 2008, *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona, Paidós.

Olivé, L. 2007, *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. México, FCE.

Peñamarín, C. 2004, *“Políticas informativas y subjetivización colectiva. La guerra de Irak en la televisión global”*, en Peñamarín, C. y Mignolo, W. (coords.) *“Comunicación y conflicto intercultural”*, DeSignis, nº 6.

Peñamarín, C. 2006, *“Il focolare e il mondo. L’immaginazione nei discorsi informativi e pubblicitari”*. VS. Quaderni di studi semiotici, nº 100-101.

Peñamarín, C. 2008, *“¿Hay vida política en el espacio público mediatizado?”*, *CIC Cuadernos de Información y comunicación*, nº 13.

Ricoeur, P. 2005, *Caminos del reconocimiento*. Madrid, Trotta.

Roy, O. 2006, *El Islam en Europa: ¿una religión más o una cultura diferente?* Madrid, Editorial Complutense.

Schaeffer, J.-M., 1999, *Pourquoi la fiction?*, Paris, Seuil.

Tuchman, G. 1999, *“La objetividad como ritual estratégico: un análisis de las nociones de objetividad de los periodistas”*, *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación* Nº 4.

Wolton, D. 2009, *“Une société de la communication est plus qu’une société de l’information”*, en J.-P. Lafrance (coord.), *Critique de la société de l’information*. Paris, CNRS,