

Juan-Luís Pintos

Educación e imaginarios sociales del arte en sociedades complejas

Resumen>

Quien ignore la importancia de la coyuntura generacional difícilmente entenderá los últimos treinta años del sistema educativo español y sus avatares. La educación no resuelve los problemas de una sociedad, especialmente en las épocas de aceleración de las transformaciones tecnológicas. Pues las tecnologías y su uso invierten el orden temporal de las generaciones: una generación no enseña a otra, sino que ambas aprenden juntas. La nueva necesidad de las artes no se vincula a unas nuevas reglas, ni a nuevas formas expresivas de supuestas subjetividades sino a los procesos complejos de la comunicación entre los artistas y los públicos. Las sociedades generan realidades porque operan mediante la comunicación. No hay realidades fuera de ese ámbito. Tenemos así planteada la necesidad de un sistema del arte de la sociedad que se despliegue en una pluralidad de territorios no sólo los históricos ya reconocidos sino los que están emergiendo desde las tecnologías que los hacen posibles. Estamos en un presente fundamentalmente abierto a los futuros que van a depender de qué selecciones planteemos de las nuevas posibilidades.

>Introducción

Cuando le preguntaron a Rudi Dutschke, el principal líder de las movilizaciones estudiantiles alemanas de los años sesenta, “a qué se iba a dedicar”, después de haber sufrido un atentado que casi le costó la vida, éste contestó: “Ya que no es posible actualmente la revolución, me dedicaré a la enseñanza”.

ABSTRACT:

Not to know the generational change's importance, doesn't let to understand the last 30 years of the educational Spanish system. Education doesn't resolve the problems of a society, specially, in moments of technological transformation. The technology changes the generation's temporary order. The new arts are into the complex communication processes between the artist and their spectators. The societies construct realities because they operate from the communication. We raise the importance of society's system art to unroll into different territories.

Este equivalente funcional del sistema educativo por la revolución impracticable es un signo distintivo de toda la generación que vivió sus años de estudios universitarios en la segunda parte de los sesenta. Casi podríamos decir que en la experiencia de algunos españoles privilegiados el inicio de la aventura se situaría en el corto pontificado de Juan XXIII y en los aires de “Aggiornamento” que el Concilio Vaticano II introdujo en la sociedad española. Formados en un sistema tradicional y cerrado en si mismo, cuya única salida eran la religión o el deporte, nos hicimos teóricos con la Ilustración y revolucionarios con el Romanticismo.

Quien ignore la importancia de esta coyuntura generacional difícilmente entenderá los últimos treinta años del sistema educativo español y sus avatares. Dicho en términos muy simples, los profesionales de la educación —en todos sus niveles— tenían vocación de “redentores” en un elevado porcentaje. Trabajar de profesor o maestro era un equivalente funcional de lo que veinte años antes suponía “ir a misiones” o dedicarse a “la salvación de las almas”. Un equivalente funcional secularizado en sus formas (casi siempre agnósticas y, a veces, anticlericales) pero absolutamente “ilustrado” en su construcción teórica. ¿Qué significa esto?

Que el sistema educativo se vinculaba a la utopía ilustrada acoplada funcionalmente a los tipos de sociedades estratificadas en las que se suponía que “el saber era poder”. Los estratos menos privilegiados asumían un imaginario generalizado según el cual la carencia de recursos y posibilidades en el sistema económico se podía compensar con una carrera brillante dentro de los diferentes niveles del sistema educativo. El mérito, el saber, el conocimiento,

“El “Nuevo Orden” se iba construyendo sobre el esbozo de nuevos imaginarios acerca de la autoridad sustituyendo al soberano por el pueblo y promoviendo una paradójica “soberanía popular”

la ciencia, en suma, era el recurso que había que poner al alcance de todos para que, casi automáticamente, se produjera el efecto “deseado” de la igualdad social, superación de fronteras intrasistémicas y obtención del reconocimiento social, más allá de los medios simbólicamente generalizados del dinero o el poder.

Este imaginario popular venía siendo reforzado por el imaginario vinculado a los grupos de intelectuales que desde el siglo XVIII luchaban contra el “Antiguo Régimen” en diferentes países europeos. El “Nuevo Orden” se iba construyendo sobre el esbozo de nuevos imaginarios acerca de la autoridad sustituyendo al soberano por el pueblo y promoviendo una paradójica “soberanía popular”. Nuevos imaginarios que negaban el origen tradicional del poder (Dios > Iglesia > Soberano [Patriarca] [Rey] [Caudillo]) y que afirmaban al individuo como sujeto de derechos y deberes y único responsable del nuevo orden social a través de la expresión de la “voluntad general”. Esta caracterización de la responsabilidad individual, que no estaba dada previamente a cada uno, llevaba agregada una nueva estratificación que se expresaba en el nivel social en el grupo –mayoritario– de los ignorantes, y el minoritario de los sabios o ilustrados. Estos últimos sabían lo que los primeros tenían que pensar, que saber y que hacer. Por tanto la organización de la sociedad, para llegar a hacer reales los derechos de los hombres y el acceso a la libertad, la igualdad y la fraternidad, tenía que darse un largo proceso de formación basada en el principio del “uso de la razón” y en el aprendizaje por todos de lo que unos pocos sabían. La ciencia va a sustituir a la creencia, se resuelven los misterios, se subordina la pluralidad, lo “irracional” (sentimientos, emociones, pasiones, deseos), a la unicidad de lo racional, la razón, la verdad, la belleza y la justicia en una nueva identidad iluminadora del camino de la humanidad, que en adelante se denominará “Progreso”.

El autor >

Juan-Luís Pintos

Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Madrid en 1967, Licenciado en Teología Católica por la Hochschule Sankt Georgen de Frankfurt en 1971, Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad de Madrid en 1997. Profesor titular y director del Departamento de Sociología de la Universidad de Santiago de Compostela España. Fundador y coordinador del Grupo Compostela de Estudios sobre Imaginarios Sociales GCEIS

Contacto >

jpintos@usc.es

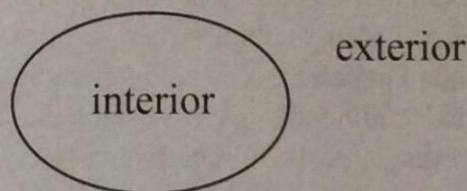
<http://www.gceis.net/>

Llegamos así al pasado siglo XX en el que tuvimos que comprobar las consecuencias “no deseadas” de tal construcción de realidad social. Un siglo que transita entre guerras, genocidios y nueva barbarie en aquellas partes del mundo de más refinada educación, y de destrucción de algunas de las tradiciones milenarias en las partes del planeta subordinadas o marginadas del gran movimiento de la “modernización” y el “progreso”. Y nuestra percepción del problema nos llevaba a interrogarnos sobre por qué salían las cosas así si nuestra intención era ayudar a los otros y hacerlos felices.

No nos dimos cuenta de que nuestras percepciones estaban equivocadas; que pensábamos los problemas desde nuestras coordenadas propias y con pretensiones de universalidad, y no dejamos que “los otros” fueran realmente otros. Otros, de los que no sabíamos nada y a los que atribuíamos siempre unas características observadas desde nuestro territorio propio, no entendiendo nada de la distinción y el otro lado de la distinción.

Digresión sobre la distinción

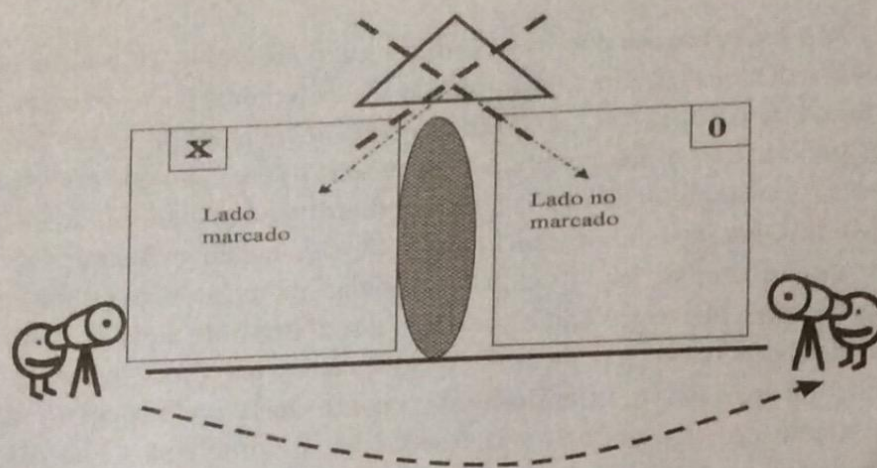
Como no puedo entrar aquí en una serie de consideraciones epistemológicas, voy a indicar muy resumidamente una manera de sustituir la forma asociativa o identitaria del conocimiento por la manera diferencial de llegar al mismo. Veámoslo gráficamente: por ejemplo, en un plano se inscribe una circunferencia:



Tenemos ya una distinción: el espacio interior de la circunferencia y el espacio exterior delimitado por la curva.

Pero al esbozar esta distinción ya estamos estableciendo no sólo los dos lados (interior/exterior) sino la posición del observador que diseña la distinción. El observador está en un lado o en el otro de la distinción. No puede estar en los dos lados al mismo tiempo. Giremos la circunferencia como si fuera una moneda y representémosla de canto:

El observador al distinguir señala uno de los dos lados como el «espacio marcado», mientras que el otro permanece como espacio no-marcado y por tanto desconocido. No hay un punto o posición privilegiada desde la cual observar los dos lados al mismo tiempo. Este es uno de los efectos principales de una teoría social de la contingencia (1) que limita la universalidad del



conocimiento científico y lo somete a su condición histórica, es decir, temporal. Porque el observador puede cruzar al otro lado y convertir el campo no-marcado en campo marcado (con lo que perderá la posibilidad de establecer conocimientos válidos en el campo que antes estaba marcado por su posicionamiento, deviniendo por tanto en campo no-marcado). Pero este cruce requiere tiempo. Lo mismo que también se requiere tiempo para volver a la posición inicial.

Esta limitación del conocimiento se ve potenciada por el concepto de forma. La forma es la unidad de la diferencia. Si volvemos a la representación primera de la circunferencia nos encontraremos con que la curva, la forma circular, supone siempre la unidad de los dos lados (el dentro y el fuera). No hay posibilidad de conocimiento sin la referencia a los dos lados de la distinción y sin el establecimiento de una forma específica que introduce el sentido en lo distinguido. Por ello, podemos afirmar con Luhmann que “realidad es sólo lo que es observado” (2)

Volvamos a nuestro punto de partida sobre el sentido generacional de la educación. Se puede observar fácilmente como la pretensión de la ilustración se ha venido manteniendo en los últimos decenios, y cómo diferentes partidos políticos y diferentes instituciones sociales han promovido reformas del sistema. Simultáneamente se ha dado una percepción dispersa y confusa pero bastante permanente y extendida del llamado “fracaso escolar” que unos pretendían atribuir al alumno y sus condiciones familiares y otros al propio sistema educativo en su articulación, sus niveles, su aplicación y sus métodos.

Hoy, en los comienzos de un nuevo siglo, tenemos ya la ineludible tarea de reflexionar sobre lo que nos está sucediendo, más allá de anclajes ideológicos excesivamente obsoletos. ¿Con qué nos encontramos?

Nos encontramos con que la educación no resuelve los problemas de una sociedad, especialmente en las épocas de aceleración de las transformaciones tecnológicas. Pues las tecnologías y su uso invierten el orden temporal de las generaciones: una generación no enseña a otra, sino que ambas aprenden juntas. Los tópicos generalizados y el discurso mediático (el de los llamados “Medios masivos de comunicación”) (3), siguen hablando de fracaso escolar, de aprendizaje, de las “Nuevas tecnologías” como solución global a los problemas educativos sin darse cuenta de que el déficit tecnológico en educación no depende tanto del “atraso” con respecto a un cierto “progreso” (núcleo duro de las tesis modernizadoras), cuanto de la ruptura del modelo único supuesto por las teorías de la Ilustración. El problema viene del supuesto no discutido de que el conocimiento (y por tanto, la ciencia), se produce por adecuación, por identificación y no por diferencia.

1> Las funciones atribuidas al Sistema Educativo

Las tecnologías como poderosos instrumentos, la información como mercancía más codiciada y la comunicación como operación fundante de las sociedades (cuya compleja constitución y funcionamiento se ha simplificado en las siglas TIC), no suelen tener en cuenta que el sistema social está al servicio de los individuos y no al contrario.

Pensamos todavía las tecnologías dentro de la relación “medios / fines”. Una tecnología sería un instrumento práctico que nos permitiría llegar a un fin colectivamente (o individualmente) deseado. Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad han construido sus reflexiones a partir de las teorías ilustradas marxianas de cosificación de los sujetos por el uso de la razón instrumental. Esto pudo tener su vigencia en pasados decenios y producir una muy rica literatura entonces. Porque las sociedades, se suponía, partían del Ideal de los fines ilustrados y trataban de conseguir el “bienestar” que unos atribuían a una organización colectiva del orden social a través del Estado, mientras que otros lo vinculaban a las decisiones que tomaban los individuos esperando la mayor felicidad para el mayor número.

En los últimos treinta años el panorama ha cambiado radicalmente. Parece que la aceleración, multiplicación y diversificación del desarrollo tecnológico ha convertido a los medios en fines. El caso paradigmático es el de las tecnologías informáticas bajo diferentes aspectos. Por ejemplo, el almacenamiento de información y sus soportes; mientras que a finales de los ochenta el disco duro (gran avance sobre los anteriores soportes de cinta o disquete), de una computadora personal almacenaba 40 megabytes y el tiempo de acceso era de 85 milisegundos, actualmente (4), esas magnitudes han pasado a ser 80.000 megabytes (80 gigas) y el tiempo de acceso se ha reducido a 8 milisegundos. Esa capacidad de almacenamiento y recuperación de la información procesada que tendría que suponer alguna finalidad externa al proceso no ha transformado la calidad de la información utilizada, ni ha reducido el fraude en la contabilidad de las grandes empresas, ni ha permitido una más exacta evaluación de las mismas, ni se escriben mejores ensayos, ni hay novelas más interesantes, ni parecen haber mejorado los diferentes tipos de música o de películas (5).

De repente ante nuestra conciencia se presenta un panorama trastocado por la sustitución de los fines por los medios. ¡Qué lejos queda aquella polémica barroca acerca de si el fin justifica los medios! Ahora tendríamos que plantearnos, y de hecho ya está apareciendo esta problemática sobre todo en la investiga-

“Pensamos todavía las tecnologías dentro de la relación “medios / fines”. Una tecnología sería un instrumento práctico que nos permitiría llegar a un fin colectivamente (o individualmente) deseado.”

ción biológica, de si hay algún límite a la capacidad tecnológica de manipular los seres vivos. Ya no sabemos ni siquiera cómo definir y diferenciar la vida, salvo en su modo de organizarse (6). Esta supuesta desaparición de los fines parece encubrir un “nuevo” imperativo moral: “Todo lo que produce beneficios es lícito”

Al trasladar esta situación general al campo específico de la enseñanza nos encontramos con situaciones claramente paradójicas. La función tradicional de seleccionar a los individuos con la finalidad de la integración en una estratificación social determinada llegó en tiempos recientes a grandes refinamientos tecnológicos. Mientras tanto desaparecía la estratificación como modelo de la sociedad a la que integrar a las nuevas generaciones. Ante la paulatina desaparición del elemento principal de realización de la función educativa se incrementaron exponencialmente las regulaciones didácticas y las metodologías más innovadoras y cuidadosas de los clientes del sistema educativo. La

mayor parte del cuerpo docente se siente desvalido porque la sociedad (o mejor sus portavoces políticos y comunicacionales), les exigen unas tareas que desbordan con mucho sus habilidades y sus capacidades.

Se reclama al sistema educativo que ejerza funciones anteriormente atribuidas a otras instituciones como la familia, las iglesias, los médicos o los artistas. Mientras tanto, los docentes tienen cada vez más la impresión de ser empleados de un sistema de guarderías en las que los padres depositan a sus hijos para poder trabajar más y/o consumir más sin el molesto aditamento de unos seres, inicialmente amados y deseados pero a los que, con el paso del tiempo, se descubre como extraños hasta esa culminación de la ajenidad que supone el período de la adolescencia. La máxima situación paradójica se produce en estos últimos años con la discusión sobre la Asignatura de Ética (en su papel de "alternativa" a la de "Religión"). La enorme complejidad que supone la transmisión a las nuevas generaciones de lo que tradicionalmente se ha denominado "Normas, Valores y Símbolos" (7), se pretende reducir primero al estatus de una "Asignatura" (¿?) generando un isomorfismo con las demás (química, historia, lengua, etc.), y posteriormente atribuir a un docente la responsabilidad de transferir sus contenidos a las nuevas generaciones. Este proceso supone la mejor descripción de las actuales disfunciones del sistema educativo. De ahí que la discusión política de los últimos meses acerca de las regulaciones legales de diferentes etapas del sistema educativo resulte tan confusa.

Y es que el problema educativo se plantea hoy sobre bases distintas. Las distintas organizaciones que forman parte del sistema educativo y que mayoritariamente tienen carácter público, aunque también existen algunas de régimen privado, son objeto de unas demandas múltiples, diferenciadas y en muchos casos contradictorias. La antigua función global, vinculada básicamente a las sociedades estratificadas, de seleccionar a las nuevas generaciones para que fueran ubicadas en unos estratos fijos y en unas tareas productivas definidas, ya no tiene mayor sentido. Las tradicionales demandas de acceso al conocimiento, de incremento de las habilidades específicas y de preparación para un ejercicio profesional estable, han sido sustituidas por una exigencia inconcreta de acceso al mercado de trabajo. Se comienza a medir la calidad de las organizaciones educativas por el

“ Las tradicionales demandas de acceso al conocimiento, de incremento de las habilidades específicas y de preparación para un ejercicio profesional estable, han sido sustituidas por una exigencia inconcreta de acceso al mercado de trabajo. ”

criterio de rápida inclusión en los mercados de trabajo específicos: tantos "licenciados en "X" se colocan en plazas retribuidas de realización del trabajo "X"; tantos Diplomados en "Y" acceden a una plaza de técnico, oficial, etc. de trabajo de "Y". Aquellas organizaciones (Facultades, Escuelas, Institutos, Academias, etc.), que consiguen "colocar" a sus alumnos en un mínimo plazo de tiempo imparten una enseñanza de calidad. Las que no lo consiguen tienen que pelear en el mercado de las demandas de educación y obtener "buenos rendimientos" al conseguir un elevado número de "clientes".

Dicho en otros términos, nuestras sociedades están definiendo una nueva función para el sistema educativo: lograr la inclusión de las nuevas generaciones en los diferentes mercados de trabajo, sean cuales sean las condiciones y los tipos de contrato. Porque la única justificación de la inversión pública es el rendimiento eficaz en el ejercicio de la función atribuida. Así se juzgará también otro tipo de sistemas funcionales como por ejemplo la justicia pidiendo a los jueces un rendimiento mínimo en el número de procesos tramitados y no, por ejemplo, la reducción de los diferentes tipos de recursos (lo que implicaría un buen rendimiento profesional en la aplicación de las leyes).

Y es que la aceleración de los cambios en nuestras sociedades está generando una especial opacidad en la atribución de funciones a los sistemas diferenciados y a las organizaciones que realizan esas funciones.

La diferenciación de los sistemas funcionales de nuestras sociedades (economía, política, derecho, religión, educación, arte, etc.), es un proceso que responde a las necesidades y problemas tal como los perciben los individuos situados en el entorno de ese sistema y que a su vez son sistemas psíquicos cuyo entorno es el sistema social. Ambos forman las sociedades (8).

La función que se ha atribuido tradicionalmente al sistema educativo ha sido la de seleccionar los individuos en base a los estatus a los que estaban destinados en la sociedad. Eso hacía que el sistema educativo se constituyera en el guardián de la tradición, de los mecanismos de ascenso social establecidos desde siempre, y en la garantía de que toda novedad sólo podía ser entendida en base a lo ya conocido (conocimiento como adecuación, identidad).

En resumen, está cambiando a una gran velocidad la función del sistema educativo. No su código: sanción positiva/negativa. Sino el medio en el cual desarrolla sus programas. Hasta ahora, ese medio era primariamente el campo del conocimiento y la información y subsidiariamente el campo del aprendizaje de habilidades. Y también mudaron sus fines; de la orientación al mantenimiento de las posiciones socialmente diferenciadas se ha pasado a la integración en el mercado de trabajo.

2. Educación policontextural

Pero es justamente este “mercado de trabajo” el que está sometido a la más fuerte mudanza en nuestras sociedades. Ya no se identifican estatus sociales por referencia al pasado y a lo permanente sino por la capacidad de crear y realizar “posibilidades” de cara al futuro. Por eso la respuesta del sistema educativo no puede quedar fijada en una “carrera” con una homogeneidad de títulos y diplomas, con un principio y un fin, sino que necesita estar permanentemente abierta para observar lo que sucede, dar formas efímeras a problemas permanentes y seguir estableciendo la selección de los individuos como código básico de comunicación social.

Por mucho que se hable (como ruido de fondo de la comunicación), de la creciente homogeneización cultural (según las pautas estadounidenses), de pensamiento único (según la perspectiva de la fijeza ontológica), o de formas de vida semejantes (desde el punto de vista de la publicidad generalista), nunca hemos estado más lejos de seguir un modelo de sociedad coherente, cerrado, dogmático y monoteísta. Nunca ha estado tan presente en la cultura la contingencia de lo existente (9), lo que significa que las

cuestiones que preguntan por el ser o la esencia de algo no tienen sentido: ¿Qué es la educación? ¿Qué es el arte? ¿Qué es el hombre? No hay respuesta a tales cuestiones, porque la contingencia significa que vivimos en el tiempo y no en la eternidad. Que vivimos una de las muchas posibilidades que se nos plantearon a lo largo de nuestra vida (10), y que esa vida no está hecha de una vez por todas sino que tiene que conjugar diferentes tonos y diferentes melodías.

Por eso precisamente este caos en el que creemos vivir hay que pensarlo como “policontexturalidad”. Vivimos en sociedades policontexturales de elevada complejidad (11). Vivimos en sociedades que ya no disponen de centros ni vértices como referencias únicas o totales de sentido para todos. Tenemos que enfrentarnos con situaciones de elevada complejidad y no disponemos de un repertorio de saberes (12) que nos permitan en cada momento situarnos inequívocamente en un determinado ámbito de la realidad. Cada sistema social funcionalmente diferenciado tiene la pretensión de que su código particular puede definir la realidad de la sociedad. Pero es su misma diferencia la que los limita recíprocamente. Por eso ha adquirido una importancia excepcional el metacódigo “Inclusión/Exclusión”. Cada sistema tiene que estar definiendo y delimitando constantemente el ámbito de operación funcional de su código propio; ello produce efectos de inclusión en los programas que desarrolla y de exclusión para los no afectados. Hay una tendencia actualmente a valorar positivamente los efectos de inclusión de los sistemas parciales en cuanto que la gestión de los gobiernos se reduce en muchos casos a identificar grupos de sujetos para incluirlos en sus opera-

ciones de políticas públicas. Pero esa tendencia tiene como efecto inevitable el de excluir a otros grupos de las mismas, dado que la generalización de los factores de inclusión requieren una infinita obtención de recursos. De ahí los efectos paradójicos de los denominados “Estados del Bienestar” (13) en un contexto de globalización de la información.

Una de estas paradojas, en el sistema educativo español, es la de vincular el reconocimiento social del período educativo y de los contenidos de la formación con dos imaginarios sometidos a fuerte transformación: el del trabajo y el del prestigio. Vayamos por partes.

En la tradición cultural latina, mediterránea y católica el trabajo, el hecho de trabajar se ha vinculado bien a un “castigo divino” (14) que define la condición del hombre en la tierra como “Valle de lágrimas” y del que sólo seremos liberados en el otro mundo, bien a una incapacidad para vivir de rentas o a costa de otros (“El que trabaja es que no sirve para otra cosa”). No se considera trabajo la actividad placentera, elegida libremente o que produce efectos inmateriales. Lo contrario sucede en la tradición anglosajona, nórdica y protestante que asume el trabajo como el campo de prueba de la salvación del individuo. Enfrentado al terrible enigma de qué va a sucederle “en la otra vida”, sin las facilidades de salvación que proporciona una iglesia y el uso de los sacramentos, la conciencia se enfrenta a un Dios lejano y terrible con la angustia de la pregunta por la salvación. La respuesta la dio Calvino y la explicó tres siglos después Max Weber: “el éxito en los negocios es señal inequívoca de ser elegido” (15). El trabajo se integra así en un plan personal de salvación y adquiere no sólo la caracterización de penoso en cuanto tarea cotidiana obligada, sino de signo o señal de superación de la angustia vital.

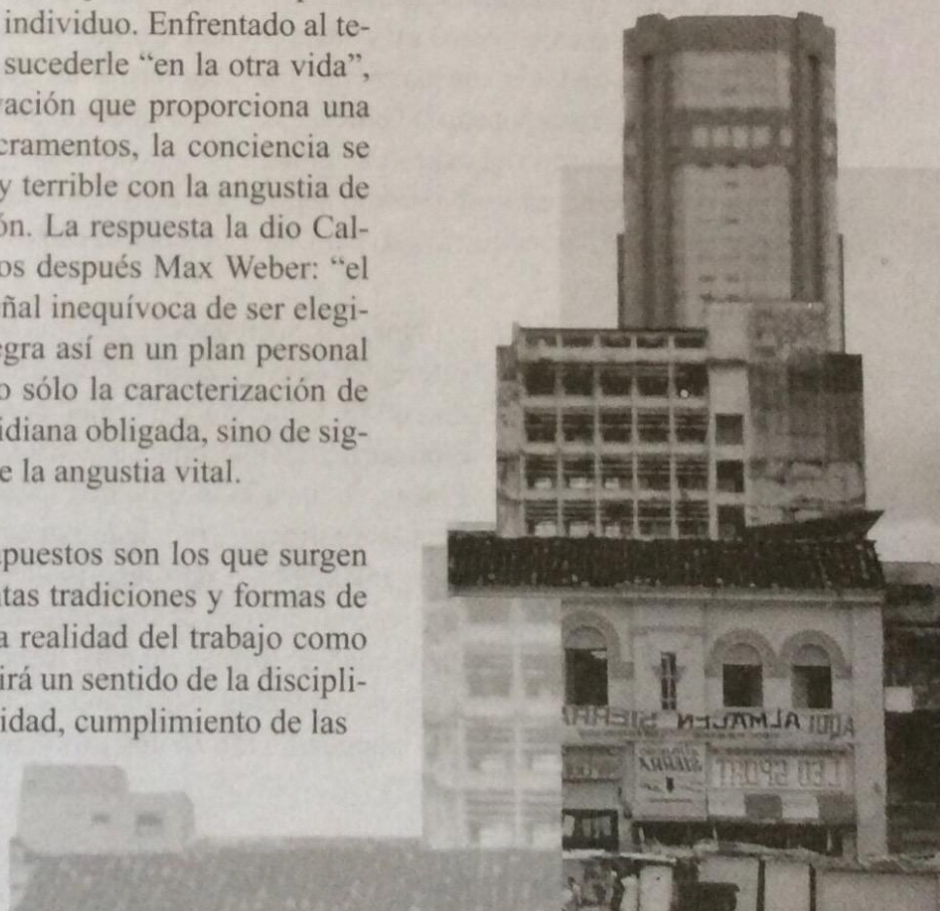
Dos imaginarios contrapuestos son los que surgen y se incuban en esas distintas tradiciones y formas de vida. La construcción de la realidad del trabajo como medio de salvación producirá un sentido de la disciplina, laboriosidad, productividad, cumplimiento de las

“

Nunca ha estado tan presente en la cultura la contingencia de lo existente, lo que significa que las cuestiones que preguntan por el ser o la esencia de algo no tienen sentido: ¿Qué es la educación? ¿Qué es el arte? ¿Qué es el hombre?

”

miradas 5



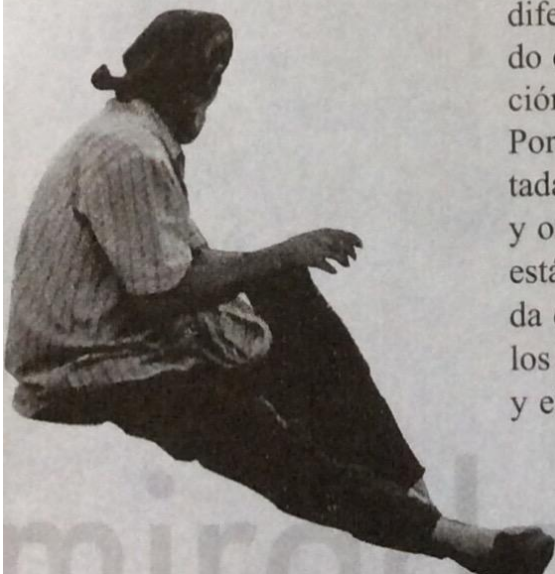
obligaciones y configuración central de las relaciones sociales en la segunda de las culturas. Mientras que en la primera cultura la consideración del trabajo como castigo del pecado echará a los individuos en manos de la iglesia lo que les permitirá sentirse salvados y dedicarse a vivir la vida del mejor modo posible; todo el teatro de los siglos de oro expresa esa práctica y se refiere a ese imaginario.

Pero hay que considerar también el otro imaginario al que aludíamos al comienzo de este párrafo: el imaginario del prestigio. Cómo sienten los individuos que la sociedad los reconoce, cómo se manifiesta el respeto social, qué tipo de modelos funcionan de la eminencia o la excelencia. La distinción tradicional nos habla de "estatus atribuido" y "estatus adquirido" y basa en ella la distinción entre el Antiguo Régimen y la Modernidad. En la situación presente predomina el prestigio vinculado a lo que se puede denominar "lo adquirido" por el sujeto, sin tener en cuenta su pasado, ni su origen (sobre esto volveremos más adelante), ni sus antepasados o sus herencias. En las dos últimas generaciones, en Galicia, se ha aplicado el criterio del acceso al grado superior del sistema educativo como signo de ascenso social. Se adquiría así, para los

hijos, lo que a los padres les fue vedado por su falta de recursos económicos. El "poder estudiar" fue una marca de prestigio de los estratos acomodados desde comienzos del siglo pasado; pasados los dos tercios del siglo los grupos de emigrantes que habían conseguido acumular cierto capital lo invirtieron (además de en tierras y en casas), en la educación de sus hijos con la expectativa de que ellos pudieran tener el reconocimiento social que a la generación de los padres les faltó. Se generaliza el acceso a la denominada "Enseñanza Superior" y se cubren en poco tiempo las ofertas del correspondiente mercado de trabajo.

Por consiguiente, se vuelve a plantear cómo adquirir un reconocimiento social (16) que permita a los individuos ser respetados más allá del estatus económico o familiar. Esto se vuelve realmente difícil precisamente por la evolución diferenciada de nuestro sistema social. Nuestras sociedades están marcadas por la diferencia. Porque ya no se pueden pensar como conformadas por un tejido único (17), sino que han sustituido el "orden" por la "comunicación". El reconocimiento, el prestigio, por tanto, tiene más que ver con lo comunicativo que con lo posicional.

Nuestras sociedades necesitan abarcar tipos y campos muy diferentes de educación. Es más, un sistema educativo unificado con un principio y un final, con un título y con una definición curricular específica está haciendo aguas por todas partes. Porque frente a la idea de una sociedad estable, compartimentada laboralmente, regulada por un único mercado de trabajo y organizada bajo un único modelo de orden social lo que se está imponiendo en el nivel mundial es la permanente búsqueda de nuevas formas de convivencia, la revisión constante de los acoplamientos estructurales de los sistemas diferenciados y el planteamiento de los problemas desde la perspectiva del



“cómo se hace” en vez de la perspectiva del “qué es”. Lo que equivale a decir que necesitamos más de instrumentos de pensamiento que de conceptos cerrados, de formas de construcción que de principios inamovibles, de capacitación plural más que de especialización reductora. La educación no es más un “camino de perfección” que paulatinamente nos va acercando a aquel ideal o “entelequia” que nos proponían en otros tiempos, sino el aprendizaje de la navegación en nuestras sociedades caóticas (el mar es el mejor modelo del caos), el poder inventarse caminos en ese mar a través de la construcción o invención de referencias (ajenas y propias), sin que podamos nunca fiarnos plenamente de los mapas, pues el territorio también cambia.

3. Necesidad de las artes

Durante muchos siglos de nuestra historia, el arte y su ejercicio estuvieron vinculados a diferentes aspectos de lo sagrado. Las varias artes adquirirían su sentido por su referencia extramundana. Las obras de arte sólo eran “objetos de culto”. El aprendizaje del artista estaba vinculado a las diferentes formas de organización religiosa. Bien es cierto que en el desarrollo histórico de esas organizaciones se plantearon problemas sobre todo con las artes “representativas” (18) (dibujo, pintura, escultura, grabado, etc.). Sin embargo, todas estas organizaciones utilizaron

“Esta referencia lineal empezará a perder su efectividad cuando el arte, como obra de arte, y el artista, como creador, puedan ir obteniendo cierta autonomía con respecto al sistema de la religión y, sobre todo, cuando empiece el mercado a imponer sus reglas sobre ese “arte autónomo””

diferentes signos y símbolos como elementos de identificación del grupo y de su pertenencia a él. Muy probablemente el pez (“IXTHYS”, anagrama de “Jesucristo, Hijo de Dios, Salvador”), fuera una especie de figura secreta entre los primeros cristianos, pero pronto (desde finales del siglo III y comienzos del siglo IV), fue sustituido por la cruz como símbolo político básico. El crucifijo será desde entonces hasta hoy un indicador básico de vinculación de religión y poder tanto en el ámbito público como en el privado.

El objeto artístico estará durante muchos siglos expresando un nexo permanente con la definición de la realidad como única. Esta referencia lineal empezará a perder su efectividad cuando el arte, como obra de arte, y el artista, como creador, puedan ir obteniendo cierta autonomía con respecto al sistema de la religión y, sobre todo, cuando empiece el mercado a imponer sus reglas sobre ese “arte autónomo” (19).

“ Durante algunos siglos, las obras de arte fueron contempladas como una prueba sólida de la lucha por la permanencia del objeto frente al tiempo que todo lo devora ”

No podemos utilizar hoy las argumentaciones que han servido en otros tipos de sociedades para justificar la “necesidad” del arte. Las diferentes argumentaciones podrían ser válidas en sociedades en las que la contingencia era un mero concepto de la discusión filosófica acerca de lo ontológico. Durante algunos siglos, las obras de arte fueron contempladas como una prueba sólida de la lucha por la permanencia del objeto frente al tiempo que todo lo devora (recuérdese el dicho “Aere perennis”), sobre todo por la construcción del concepto de belleza que se identificaba con los otros “universales”: ser, verdad y bien.

Los llamados “Medios de Comunicación” (20) nos están permanentemente indicando que el valor del arte es su valor de cambio en el mercado, que el arte es una inversión provechosa o que tal obra de arte, por ejemplo arquitectónica, costó tanto dinero. Que tal artista vendió tantos millones de copias de su CD, o que tal película (que costó tanto), ha obtenido tal cantidad de dólares en la primera semana de su proyección. Que la administración pública se gaste una parte del presupuesto en la construcción de un Aula de Cultura o un Palacio de Congresos está bien visto y que cualquier empresa privada (especialmente los bancos), patrocine tal exposición o tal ciclo de conciertos con tales intérpretes se considera un gasto políticamente rentable. Un detalle de “buen gusto” que se pueden permitir los que disponen de capitales acumulados y/o

desean utilizar una parte de su pago fiscal en hacerse propaganda. Mientras tanto se condena duramente el que la gente compre discos “piratas”, adquiera regalos en los puestos callejeros, utilice libros fotocopiados o de segunda mano y, sobre todo, contemple entusiasmado programas televisivos de ínfima calidad.

Tenemos entonces que sacar las consecuencias de lo que hemos estado exponiendo acerca de la sociedad y del sistema educativo y aplicarlo al campo específico de las artes. En función de la claridad y comprensión del discurso voy a tratar de sintetizar mi propuesta señalando únicamente tres ámbitos privilegiados que nos permitirán establecer las diferencias que se pueden observar actualmente cuando pretendemos describir las funciones específicas de las artes y del sistema del arte: A) Lo nuevo y lo sorprendente; B) Complejidad, pluralidad y sentido; y C) Construcción de realidad y referencias. Vayamos brevemente a cada uno de esos territorios.

A) Lo nuevo y lo sorprendente

Hubo épocas en que las obras de arte estaban sometidas al juicio de los mecenas. Se imponía un estilo y el artista tenía que producir sus obras siguiendo determinados cánones o preceptivas. Una gran parte de los libros sobre las diferentes artes son re-

gulaciones específicas de métricas o proporciones de figuras o combinaciones de colores. El artista "artesano" se somete a las ideas preconcebidas, se somete a los críticos que opinan que "hay demasiadas notas...". La educación artística es la educación del gusto del público y de la correspondiente oferta de producción previamente definida.

A lo largo del siglo pasado la mayor parte de las artes han tenido que irse emancipando de los corsés teóricos y de las preceptivas que en los dos siglos anteriores, inaugurado ya el mercado del arte pretendían mantener al artista como siervo de los poderes que trataban de mantener una definición de realidad única. Poco a poco o abruptamente cada campo artístico fue logrando su emancipación de lo previamente establecido como paradigma artístico. La eclosión y la emergencia de nuevas perspectivas en las ciencias y en el pensamiento contribuyeron a ese tránsito.

El origen y el original se resemantizaron. Ya las artes dejaron de ser "nobles", como los materiales, por su lugar de procedencia y promoción y fueron logrando su propio origen en la lenta o rápida construcción de su público. Origen y fin se identifican y se diferencian al mismo tiempo. La obra de arte no es el momento creativo, el instante de la inspiración, sino el proceso de su reproducción, de su presentación ante un público todavía no constituido como tal sino en proceso básico de comunicación selectiva. Y si damos un paso más, necesariamente, y nos enfrentamos con la reproductibilidad técnica de la obra de arte podremos observar cómo el "aura" (la vinculación a lo ritual), va desapareciendo y se va construyendo el proceso recursivo de la comunicación (21). El origen se prolonga en la recursividad de la obra viva, en la construcción de caminos propios del artista que siempre estarán sometidos a la necesaria paradoja de la autorreferencia y la heterorreferencia. Se toma entonces también una nueva significación con respecto a la diferencia "original/copia", que ha planteado (y sigue planteando actualmente para el mercado), la certidumbre de la autenticidad, de la originalidad, es decir, de la seguridad en la atribución de una determinada obra a un determinado autor. Es tema ampliamente discutido (22) este de la autenticidad y no pasa mes en el que no aparezca como noticia alguna que implique algún tipo de plagio, intertextualidad, inspiración, homenaje, etc. Pero lo que ahora nos importa señalar es que la originalidad no se entiende ahora como autenticidad de la atribución a un autor, sino como diferencia con lo ya visto, oído, escrito en un determinado campo del arte. Por lo tanto lo original se correspondería, como fenómeno comunicativo con "lo nuevo", lo no redundante, la nunca visto, lo sorprendente.

Así podríamos responder a la pregunta por la cualidad artística de una producción no por lo clásico de suscitar la “admiración” sino por generar a un público la sorpresa que inicialmente lo “descoloque” ante cualquier intento de explicación. Nos pasa con películas (algunas), con obras musicales, con raras y contadas exposiciones y con algún que otro edificio. Cuando no sabemos qué decir, cuando tenemos que ordenar nuestros sentimientos, cuando hemos de refrenar nuestra emoción, cuando tenemos que volver a reflexionar sobre la experiencia, entonces estamos ante una obra de arte (23). Lo sorprendente no tiene nada que ver con lo espectacular aunque un espectáculo nos pueda sorprender (24).

“

Una teoría de la comunicación no es una teoría tecnológica de la señal, sino una teoría de los sistemas sociales y sus operaciones. Lo que aquí nos interesa es que el medio de la comunicación procede selectivamente.

”

La nueva necesidad de las artes no se vincula a unas nuevas reglas, ni a nuevas formas expresivas de supuestas subjetividades sino a los procesos complejos de la comunicación entre los artistas y los públicos. Las sociedades generan realidades porque operan mediante la comunicación. No hay realidades fuera de ese ámbito. Este proceso está hoy muy acelerado y se presta a confusiones. Una teoría de la comunicación no es una teoría tecnológica de la señal (25), sino una teoría de los sistemas sociales y sus operaciones. Lo que aquí nos interesa es que el medio de la comunicación procede selectivamente. Se producen selecciones de información, se seleccionan diferentes versiones y se establece la selección de comprensiones. Sólo aquella comprensión que se convierte de nuevo en información (pregunta), mantiene abierto el proceso y mantiene operando al sistema. Y no hay realidades sin sistemas que las construyan. No dudábamos hasta ahora de realidades sociales tales como el ámbito económico, el político o el del conocimiento, entre otros, que han venido siendo construidas por sus respectivos sistemas funcionalmente diferenciados.

Pero lo que se hace cada vez más relevante en nuestras culturas es aquel antiguo dicho de que “no sólo de pan vive el hombre”, que la respuesta a las necesidades primarias no se satisface en si misma, sino que abre a nuevas exigencias que sólo pueden ser respondidas en la construcción de nuevas realidades no asimilables a las ya existentes. Tenemos así planteada la necesidad de un sistema del arte de la sociedad que se despliegue en una pluralidad de territorios no sólo los históricos ya reconocidos sino los que están emergiendo desde las tecnologías que los hacen posibles. Estamos en un presente fundamentalmente abierto a los futuros que van a depender de qué selecciones planteemos de las nuevas posibilidades.

B) Complejidad, pluralidad y sentido

Porque las artes han abandonado hace tiempo el campo de “lo espontáneo” y “lo natural” para asumir uno de los síntomas constitutivos de la problemática de nuestra situación, la complejidad. Las distinciones simple/complejo, lineal/diferencial se nos han ido imponiendo en la segunda mitad del siglo pasado. Algo aludimos anteriormente a esto al tratar de las tecnologías. Lo que ahora nos interesa señalar es que las distinciones que se producen en el campo de las ciencias constituidas, en los procesos de definición de las investigaciones suelen atribuir la complejidad a los procesos de uso intensivo de tecnologías (aunque luego nos hablen de “cajas negras”), y simplicidad a las investigaciones sociales o culturales que implican más bien “tecnologías de observación” vinculadas al uso de la percepción, distancia y reflexión. La complejidad no proviene del elevado número de operaciones a realizar si esas operaciones están incluidas en las competencias de los ordenadores, ni al uso digital de grandes números si, por ejemplo, se trata de comparar series. La complejidad supone siempre la existencia de tal número de posibilidades que hay que proceder selectivamente y, a veces, sin la posibilidad de construir un algoritmo. La complejidad esta fuertemente vinculada con las diferencias cualitativas de las posibilidades y, por tanto, con la constante elaboración de procesos selectivos distintos y sobre todo con la necesidad de explicar ante un público los resultados obtenidos de forma tal que tenga sentido para ellos.

Esto nos lleva a pensar la forma específica de complejidad de las artes como una pluralidad ampliada de procesos objetivables. Nos movemos, inicialmente en la pluralidad sensorial que vuelve altamente complejo el proceso de transmisión de la señal entre emisor y receptor y que genera un elevado nivel de ruido. Pero la señal (sólo), no es la comunicación. Tenemos también pluralidad creciente en los “estilos” (que reducirían un tanto las dificultades de la comunicación), así como los “géneros” o los “tipos”. Y, finalmente, en el nivel tecnológico, tendríamos que tener en cuenta la diferencia y complementariedad de los soportes o materiales.

Todo ello nos obliga a tener muy en cuenta los procesos selectivos que implica la comunicación como operación fundamental de la sociedad. Selección de la novedad, selección de la versión y selección de la comprensión de tal modo que el proceso no se pare sino que se posibilite el sentido a través de la recursividad.

C) Construcción de realidad y referencias

En las sociedades policontexturales actuales (26) ya no son posibles ni la definición ontológica de “la” realidad ni el monoteísmo representativo y expresivo de una supuesta entidad unitaria. Las artes no se mueven en el ámbito de la superficie, de la trivialidad de la descripción de los aspectos variables de una referencia estable y definitiva.

Al abordar Ortega y Gasset, en los años veinte del siglo pasado, el tema del arte (27) ya se preocupaba de su relación con la realidad:

Resulta, pues, que una misma realidad se quiebra en muchas realidades divergentes cuando es mirada desde puntos de vista distintos. Y nos ocurre preguntarnos: ¿cuál de esas múltiples realidades es la verdadera, la auténtica? [pp. 57-58]

Situados en uno de los extremos, nos encontramos con un aspecto del mundo -personas, cosas, situaciones- que es la realidad “vivida”; desde el otro extremo, en cambio, vemos todo en su aspecto de realidad “contemplada”. [p. 60]

En la escala de las realidades corresponde a la realidad vivida una peculiar primacía que nos obliga a considerarla como “la” realidad por excelencia. En vez de realidad vivida, podríamos decir realidad humana. [p. 61]

Antes se vertía la metáfora sobre una realidad, a manera de adorno, encaje o capa pluvial. Ahora, al revés, se procura eliminar el sostén extrapoético o real y se trata de realizar la metáfora, hace de ella la res poética. [p. 77]

Estas intuiciones orteguianas, en una fecha tan temprana como 1925 se han visto confirmadas y superadas por las actuales tendencias constructivistas. Hay una permanente deriva histórica que va desde los objetos, símbolos y rituales propios de cualquier culto, pasando por las que tienen la consideración de obras de arte, hasta la producción cotidiana de los inciertamente denominados “medios de comunicación” (más exactamente definidos como empresas del nuevo sector de fabricación de realidad) (28), que nos proporcionan los materiales en los que descubrir las relevancias que van a fijar las operaciones de los imaginarios en su función de construcción de las múltiples realidades.



Las evidencias básicas, de las que vivimos y en las que creemos o estamos (como afirma Ortega (29)), no se generan mediante “representaciones” colectivas que los individuos copiamos en nuestro comportamiento cotidiano, ni tampoco mediante “conciencias colectivas” o “arquetipos” procedentes de estadios anteriores de la humanidad. Nuestras evidencias provienen de las plurales referencias emitidas recursivamente por las instituciones que pugnan entre sí por definir realidades creíbles. No es cierto que nos hayamos quedado sin referencias, sin valores, sin ideales. Lo que sucede es que han desaparecido los absolutos que les daban a unas u otros la categoría de únicos. Vivimos en unas sociedades en las que las formas de entrelazarse las experiencias y las ideas, los tiempos y los espacios, las historias y los proyectos no sólo presentan diferentes tramas y figuras, sino que el primer derecho que reclama el individuo es el derecho a la diferencia. No porque ya se haya conseguido la igualdad (y la libertad, y la fraternidad), sino porque no nos sirven los caminos o modelos que construyeron las anteriores generaciones sobre la exclusión de la mayoría de los tipos de racionalidad que constituyen nuestra vida (30). Estas sociedades en las que vivimos son por ello policontexturales.

“No es cierto que nos hayamos quedado sin referencias, sin valores, sin ideales. Lo que sucede es que han desaparecido los absolutos que les daban a unas u otros la categoría de únicos.”

Los materiales sobre los que trabajamos son, pues, los productos que aparecen en el tejido comunicativo múltiple. Abarcan lo que publican los periódicos y las revistas, lo que emiten las radios y los canales televisivos, las películas, las músicas; las diferentes formas del espacio que se expresan en la escultura y la arquitectura y la forma de construirlo socialmente en el urbanismo; las poesías y las novelas, los cómics, los sitios de Internet y la omnipresente publicidad. Especialmente la publicidad en todos sus tipos y soportes, ese nuevo discurso moral que pretende monopolizar el sentido de nuestras vidas. Ahí se generan las relevancias que construyen nuestras referencias y que evitan contarnos sus opacidades.

Porque frente a la linealidad que suprime la complejidad las artes tienen que realizar su tarea múltiple de construcción de realidades por la aplicación del código “Relevancia / Opacidad” (31). Las formas democráticas de legitimación del poder se han debilitado porque el referente supuesto, la realidad única que construye el espacio del poder como isomórfico, ha entrado en cuestión. Ya no hay una entidad, teológica o filosófica, que defina como única la realidad. Ya no hay un respaldo inteligible o existencial que defina una realidad global en la que se produzca el sentido que necesitan las diferentes

realidades producidas por la "realidad radical" de la vida, mi vida (Ortega) (32). El complejo entramado del poder, en las sociedades policontexturales, se constituye por la pugna entre distintas instancias: el Estado, el mercado y las empresas de fabricación de realidad, a las que habría que añadir las antiguas organizaciones eclesásticas (de cualquier religión o confesión), y las académicas (de cualquier tipo de saber). Todas ellas tendrían poder sólo en tanto en cuanto lograran definir como reales determinados aspectos de su ámbito de competencia y obtener de los correspondientes públicos una confianza reductora de la complejidad. Y para ello tratarán por todos los medios que las diferentes artes se pongan de nuevo a su servicio para crear obras susceptibles de generar una nueva confianza en las viejas formas de dominación

Los mecanismos (o dispositivos), de construcción de esa relación de confianza y, por tanto, de aceptación de algo como real son lo que denomino Imaginarios Sociales. Una definición, aún sometida a revisión, de Imaginarios sociales sería la siguiente: *son aquellos esquemas, contruidos socialmente, que nos permiten percibir algo como real, explicarlo e intervenir operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad.* (33)

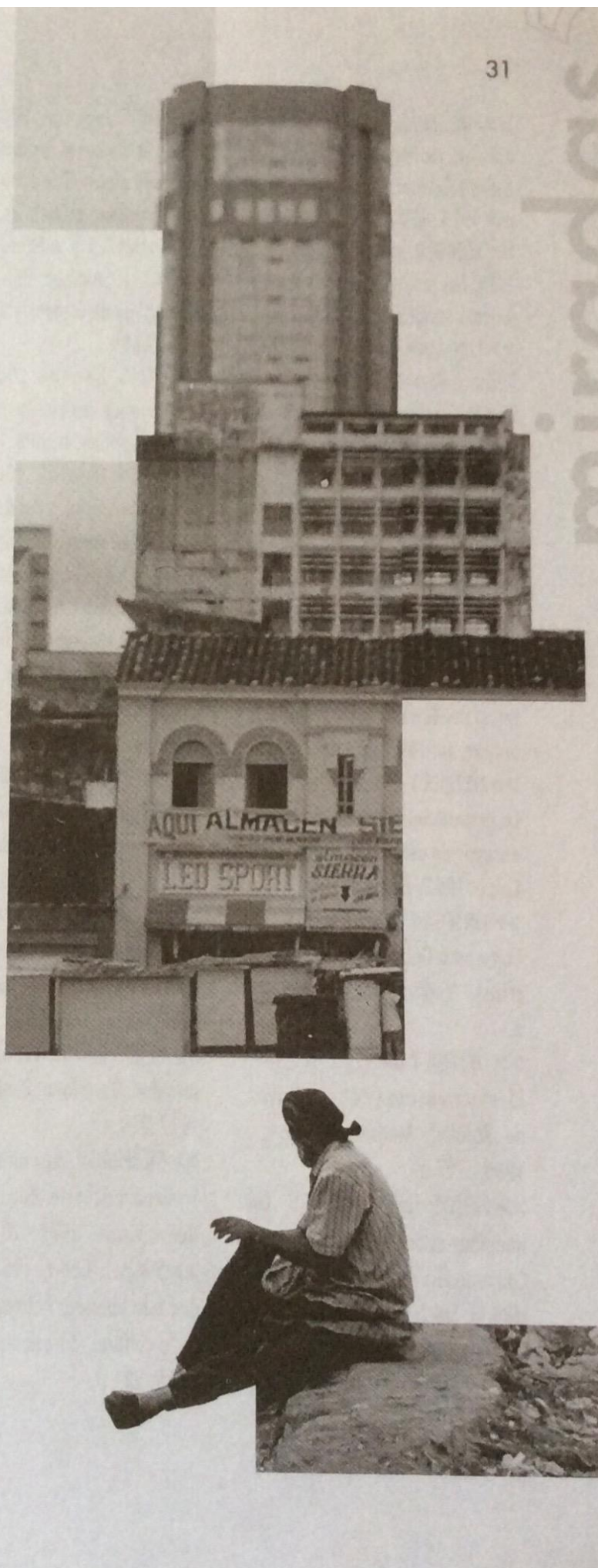
Si hay alguna analogía que nos pueda ayudar a entender el concepto expresado sería la de los lentes o anteojos. Los imaginarios tendrían una función semejante, ya que nos permiten percibir a condición de que ellos - como los lentes- no sean percibidos en la realización del acto de visión. Generan por tanto, a diferencia de otros conceptos una distinción entre relevancia y opacidad que va a ser la que nos conduzca a través de los procesos que hacen funcional este mecanismo.

Después de las últimas reflexiones se podrá entender que consideremos los Imaginarios Sociales como la forma que construye la realidad a través de la unidad de la diferencia entre relevancias y opacidades. De un modo semejante al código "inclusión / exclusión" que opera como meta-código en la constitución de la diferencialidad funcional de los sistemas, sin constituir él mismo un sistema específico, el código "relevancia / opacidad" sería, si se aceptaran mis conclusiones, un meta-código que utilizan los sistemas diferenciales para auto-describirse en el medio de la comunicación. Lo que es lo mismo que decir que los imaginarios sociales construyen las realidades sociales a través de las percepciones diferenciales que los individuos asumen en el entorno de la sociedad como reales.

Tenemos así ante nosotros las nuevas posibilidades que el desarrollo de las artes nos ofrece en este momento de la evolución de los sistemas psíquicos y sociales. Hay por ello que llegar a establecer una exigencia que permita en nuestras sociedades superar el horizonte de significado de respuesta a lo inmediato y tangible. Añoran algunos épocas pasadas en las que el sentido era claramente ofrecido en la certeza de su permanencia y su unicidad. Nosotros tendremos que salir de nuestra clausura, tendremos que navegar en mares caóticos para construir, desde perspectivas plurales, nuevos sentidos a través de construcciones de realidades plurales y contingentes. Nuestro futuro no está escrito. Depende de nosotros y de percibir/construir realidades que nos acercarán al sentido fragmentario, a la contingencia de las obras y a la renuncia a considerar las evidencias y lo evidente como único camino permitido a las artes.

Bibliografía

- >> ADORNO, Theodor W. 1970. *Ästhetische Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp. 1973, 569 p. [trad. Castellana: *Teoría estética*. Madrid: Taurus. 1971. 479 p.]
- >> BENJAMIN, Walter, 1974. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. En: *Gesammelte Schriften*: I, 2. Frankfurt: Suhrkamp, 1980, pp. 431-508 [trad. Castellana: *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. En: *Discursos interrumpidos*, I. Madrid: Taurus. 1973, pp. 15-60
- >> BERGER, René. 1972. *Arte y comunicación*. Barcelona: Gustavo Gili. 1976, 96 p.
- >> COSTA, Joan. 1994. *Diseño, Comunicación y Cultura*. Madrid: Fundesco. 1994. 351 p.
- >> DORFLES, Gillo. 1962. *Símbolo, comunicación y consumo*. Barcelona: Lumen. 1972. 261 p.
- >> DUVIGNAUD, Jean. 1972. *Arte (Sociología del)*, en *La Sociología. Guía alfabética*. Barcelona: Anagrama. 1974. pp. 25-45
- >> ECO, Umberto. 1968. *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca. 1970. 285 p.
- >> FISCHER, Ernst. 1967. *La necesidad del arte*. Barcelona: Península. 1978. 272 p.
- >> FORMAGGIO, Dino. 1973. *Arte*. Barcelona: Labor. 1976. 258 p.
- >> FRANCASTEL, Pierre. 1970. *Sociología del arte*. Madrid/Buenos Aires: Alianza/Emece. 1984. 203 p.
- >> GOMBRICH, Ernst, HOCHBERG, Julián & BLACK, Max. 1972. *Arte, percepción y realidad*. Barcelona: Paidós, 1983, 175 p.



- >> HAUSER, Arnold, 1958. Teorías del arte. Tendencias y métodos de la crítica moderna. Madrid: Guadarrama. 1975. 422 p.
- >> KÖNIG, R. & SILBERMANN, A. 1974. Los artistas y la sociedad. Barcelona: Alfa. 1983. 190 p.
- >> LUHMANN, Niklas. 1981. Ist Kunst codierbar? En: Soziologische Aufklärung, 3. Opladen: Westdeutscher. 1981. pp. 245-266
- >> LUHMANN, Niklas. 1986. Das Medium der Kunst. En: Delfin, 4 (1986) 6-15
- >> LUHMANN, Niklas. 1994. Die Ausdifferenzierung des Kunstsystem. Bern: Benteli. 1994. 105 p.
- >> LUHMANN, Niklas. 1995. Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp. 1996. 517 p.
- >> ORTEGA Y GASSET, José. 1925. La deshumanización del arte y otros ensayos de estética. Madrid: Espasa-Calpe. 1993. 222 p.
- >> ORTEGA Y GASSET, José. 1947. En torno a Galileo (Esquema de las crisis). Madrid: Alianza. 1994. 235 p.
- >> ORTEGA Y GASSET, José. 1949. Ideas y creencias (y otros ensayos de filosofía). Madrid: Alianza. 1993. 197 p.
- >> PINTOS, Juan-Luís. 1995. Los Imaginarios Sociales. La Nueva Construcción de la realidad social. Madrid: Sal Terrae/Instituto "Fe y Secularidad". 1995.
- >> PINTOS, Juan-Luís. 2000. Más allá de la ideología. La construcción de la plausibilidad a través de los imaginarios sociales. En M.A. Santos (Ed.). A Educación en perspectiva. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela. 2000. pp. 689-699
- >> PINTOS, Juan-Luís. 2000. Construyendo realidad(es): Los imaginarios sociales. Inédito. (2000).
- >> PINTOS, Juan-Luís. 2001. Los imaginarios sociales del delito. La construcción social del delito por medio de las películas (1930-1999). En AA.VV. Política criminal, derechos humanos y sistemas jurídicos en el siglo XXI. Homenaje al Dr. Pedro David. Buenos Aires: Depalma. 2001. pp. 585-610
- >> PINTOS, Juan-Luís. 2001. El metaámbito «relevancia/opacidad» en la construcción sistémica de las realidades. Inédito. (2001)
- >> PIRANDELLO, Luigi. Arte y ciencia, en Obras escogidas, t. II. Madrid: Aguilar. 1958. pp. 1271-1292
- >> READ, Herbert. 1936. Arte y sociedad. Barcelona: Península. 1977. 218 p.
- >> SILBERMAN, A. y otros. 1968. Sociología del arte. Buenos Aires: Nueva Visión. 1972. 201 p.
- >> SIMMEL, Georg. 1957. El individuo y la libertad. Ensayos de crítica de la cultura. Barcelona: Península. 1986. 285 p.

Notas

- (1) Pueden verse las pertinentes reflexiones sobre la contingencia en BERIAIN, J. La lucha de los dioses en la modernidad. Barcelona: Anthropos. 2000, capítulo 1s: "La contingencia como valor propio de la modernidad", pp. 25-79, cuyo título está tomado de un capítulo de la obra de Niklas Luhmann (ver nota 8), Observaciones de la modernidad (Barcelona, Paidós, 1997, pp. 87-119).
- (2) LUHMANN, N. Ich sehe was, was du nicht siehst, en Soziologische Aufklärung, 5, Opladen, Westdeutscher, 1990, p. 230.
- (3) Es especialmente recomendable sobre esta cuestión la obra de LUHMANN, N. La realidad de los medios de masas. Barcelona: Anthropos. 2000. Puede verse también PINTOS J.L. Prólogo. En CASAIS, E. y otros. Televisión e sociedad. Santiago: Lea, 1999, pp.7-18.
- (4) Junio de 2002.
- (5) De hecho estamos asistiendo, sobre todo en cine y en música, desde hace más o menos diez años a una reproducción de lo producido en anteriores decenios con historias y melodías reconstruidas en versiones de asombrosos medios técnicos.
- (6) Por cercanía cultural tendríamos que tener un conocimiento mayor de los trabajos de dos biólogos chilenos H. Maturana y F. Varela (éste último recientemente fallecido), acerca de la constitución de la vida como "autopoiesis". Por desgracia, para no hablar de políticas empresariales deliberadas, hay muy pocas de sus obras publicadas en nuestro país. Me remito a tres obras que creo más accesibles: Maturana & Varela, El árbol del conocimiento (Debate); Varela, Conocer (Gedisa); Maturana, La realidad: ¿objetiva o construida? (Anthropos).
- (7) Y que con mayor corrección sociológica hoy se debería denominar "Imaginarios Sociales". Explicaremos más adelante este concepto y su función.
- (8) Para un desarrollo más amplio de lo aquí muy sintéticamente enunciado es fundamental el pensamiento de Niklas Luhmann, sociólogo alemán recientemente fallecido (1997), y autor de una obra coherente, creativa, innovadora y de un alto potencial investigativo. Fuera de Alemania se ha dado una buena recepción en el ámbito español y Latinoamericano. La obra fundamental de esta teoría, que se puede denominar "Constructivismo sistémico", es Sistemas sociales (Barcelona, Anthropos, 1991). La revista mexicana Metapolítica le acaba de dedicar en número monográfico (nº 20, octubre/diciembre, 2001); también la revista española Anthropos le dedicó en su momento (1998) otro monográfico.
- (9) Ver nota 1.
- (10) Casi nadie toma en cuenta que el significado del "Curriculum Vitae" tiene que ver con las diferentes opciones que se tomaron a lo largo de una carrera en la que lo significativo son las encrucijadas no las avenidas. Las decisiones que configuran nuestra vida, los callejones sin salida, la vuelta al punto de partida, en suma la realización de unas posibilidades y el abandono de otras, todo ese entramado es lo que puede describir nuestra vida.
- (11) Asumo este neologismo ("-contextura", "-textura", "poli-") tomado de los escritos retientes de Niklas Luhmann (en los que se refiere a la obra de Gothaer Günther: "Life as Poly-Contextuality", en Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähiger Dialektik II. Hamburg: 1979), en el sentido, referido inicialmente a una disposición del arte de tejer (la trama o entramado: un ejemplo de esto en la antigua cultura campesina gallega serían las "mantas farrapeiras"), del significado que recoge el Diccionario de "Compaginación, disposición y unión respectiva de las partes que juntas componen un todo" (DRAE, 1984). A diferencia del "Contexto" (y el admitido adjetivo "contextual"), que tiene como

referencia primaria un entorno, la contextura se refiere a la complejidad del sistema. En una sociedad policontextual la diferenciación no contempla un horizonte dentro del cual alguna actividad parcial pueda pensarse como esencial, pues todas lo son. Se refiere también a que la complejidad implica tal cantidad de posibilidades que obliga a proceder selectivamente.

(12) En el sentido que Alfred Schütz da a este término.

(13) Cfr. LUHMANN N. *Politische Theorie im Wohlfahrtsstad Wien*, G. Olzog: 1981, 158 p. Hay traducción castellana: *Teoría política en el Estado de Bienestar*, Madrid, Alianza, 1994.

(14) Ver en la Biblia el Libro del Génesis, capítulo 3.

(15) La obra clave de Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, se publicó por primera vez en 1904/1905, en el *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 20. Bd., (Mohr & Siebeck) y se puede encontrar en el primer tomo de los *Schriften zur Religionssoziologie* (1920). Hay dos traducciones castellanas: una en Península, 1969 y otra en Taurus, 1983 (t.1 de las *Ensayos sobre sociología de la religión*). Sería necesaria una revisión de este texto, no tanto en una perspectiva de la cultura religiosa cuanto en un replanteamiento de las diferencias en las culturas del trabajo.

(16) Francis Fukuyama, en 1992, dedicaba la parte tercera de su poco conocida obra, si bien ampliamente publicitada, *El fin de la historia y el último hombre* (Planeta-Agostini, 1994), a la cuestión de la "lucha por el reconocimiento" (pp. 205-285). La variación de las formas de reconocimiento de los individuos por sus respectivas sociedades tienden identificarse progresivamente con las formas del control social de la libertad individual. En casi todas las sociedades históricas el uso o la práctica de la libertad por parte de algunos individuos ha sido siempre duramente sancionada. Examinar fenómenos como el profetismo, el misticismo, la disidencia o la marginalidad sería bastante clarificador de la necesidad de legitimación del orden social concreto. Próximamente abordaremos el estudio de algunos imaginarios de la exclusión.

(17) Recordemos las dificultades que siempre han tenido las ciencias sociales para definir los distintos tipos de sociedades desde perspectivas globales. Recordemos la en otros tiempos muy extendida de "Tradicional" y "Modernizada" (que tantas investigaciones ha dejado en Galicia), y en la que siempre se llegaba a la misma conclusión: transición de lo tradicional a lo moderno. También tuvieron su vigencia las denominaciones "Industrial", "Postindustrial", "Consumista", "de Masas", "Capitalista", "Neo-capitalista", "Socialista", "Comunista", "Desarrollada", "Subdesarrollada", etc., etc. Actualmente algunos se siguen sintiendo satisfechos con las vagas denominaciones de "Norte/Sur", "Ricos/Pobres", "Imperiales/Dependientes" y así sucesivamente. Este tipo de descripciones no se dan cuenta de que están posicionados en un lado de la distinción, el lado marcado (Ver, *Digresión sobre la diferencia*), lo que les impide observar "el otro lado". Es más, pretenden reducir todas las diferencias a una única realidad social. Nosotros tendremos que reconocer la permanencia de la conexión en red de distintos tejidos sociales que se mantienen en la realidad como múltiples mediante la comunicación.

(18) Dentro de las organizaciones eclesiales cristianas se produjeron varias controversias, especialmente en los siglos VIII y IX, promovidas por los intereses políticos de algunos emperadores de oriente. Hay que notar que la prohibición de las imágenes es común en las organizaciones monoteístas, tales como el judaísmo o el islamismo. En las organizaciones católicas, desde el siglo IX, pero sobre todo a partir de la Contrarreforma del Concilio de Trento, han predominado las teorías "encarnacionistas".

(19) Una breve descripción de este proceso, desde la perspectiva del constructivismo sistémico, puede verse en LUHMANN, N. *Die Ausdifferenzierung des Kunstsystems* (Bentelli: 1994); un tratamiento mucho más completo puede verse en *Die Kunst der Gesellschaft* (Suhrkamp: 1995). En castellano, del mismo autor disponemos de la traducción de *El arte como mundo*, en LUHMANN, N. *Teoría de los Sistemas Sociales*, II (artículos), pp. 9-65 (Osorno/México, U. de Los Lagos/U. Iberoamericana, 1999).

(20) Ver nota 3.

(21) Un texto imprescindible que levanta acta notarial de este complejo proceso es el de BENJAMIN, W., La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En: Discursos Interrumpidos I (Taurus, 1973, pp. 15-60).

(22) Incluso ha sido llevado al cine por Orson Welles en Fake.

(23) "La definición de aquello en que el arte pueda consistir siempre estará predeterminada por aquello que alguna vez fue, pero sólo adquiere legitimidad por aquello que ha llegado a ser y más aún por aquello que quiere ser y quizá pueda ser". ADORNO, T. W. Teoría estética (Taurus, 1971, pp. 11-12)

(24) Considérese el salto cualitativo que tuvo lugar en la información global con los sucesos del 11 de septiembre de 2001. Las reacciones más primarias tuvieron que ver con lo inverosímil de lo que estábamos contemplando. Tuvo que pasar un tiempo para que pudiéramos salir de nuestro estupor y comenzar a ejercitar el razonamiento.

(25) Como señalábamos más arriba (Ver nota 3). Parece realmente increíble que se haya tomado la teoría matemática de SHANON & WEAVER como modelo para las teorías de la comunicación mediática, que subordinan así la reflexión y el pensamiento a la instrumentalidad de la aplicación tecnológica. Para un planteamiento desde la perspectiva constructivista puede verse LUHMANN, N. Die Realität der Massenmedien, Opladen, Westdeutscher, 219 p. (hay una muy reciente traducción al castellano: Barcelona, Anthropos, 2000)

(26) Ver nota 11.

(27) La deshumanización del arte (1925). Utilizo la edición de 1993 de Espasa-Calpe en la colección Austral. A ella se refieren las páginas que se citan.

(28) Cfr. PINTOS, Juan-Luis. "Prólogo". En CASAIS, Eric y otros. Televisión e sociedad. Santiago, Lea: 1999. pp.7-18

(29) Ver ORTEGA Y GASSET, José, Ideas y Creencias (y otros ensayos de Filosofía). Madrid: Alianza. 1993. pp. 23-28. El texto de Ortega es de 1934.

(30) Ver el capítulo 45 de mi libro Las fronteras de los saberes. Madrid, Akal: 1990. pp. 87-108, titulado "Conflicto de racionalidades".

(31) Pueden verse unas referencias bibliográficas completas en nuestra página personal: <http://web.usc.es/~jlpintos/index.htm>. Luhmann prefiere hablar de su marco teórico como "constructivismo operativo", para diferenciarse del denominado "radical" (Ver el Prólogo que escribió LUHMANN, N. Soziologische Aufklärung 5, Opladen, Westdeutscher, 1990, pp. 9-10).

(32) Ver ORTEGA Y GASSET, José, En torno a Galileo (Esquema de las crisis), Madrid, Alianza, 1994. Los textos son de los años 1933-1934.

(33) En el último decenio se está dando un uso bastante frecuente de la expresión "imaginarios sociales", sobre todo en el discurso mediático, pero también dentro del ámbito académico. Estos usos no suelen estar respaldados por alguna elaboración conceptual sino que se suelen mover en el espacio de las nociones vagas y difusas del tipo: "lo que la gente se imagina", "los deseos ocultos", los tópicos del sentido común, etc. En breve saldrá a la luz el resultado de las investigaciones que vengo realizando para establecer las líneas básicas de una Teoría de los Imaginarios Sociales, que aquí esbozo brevemente y cuyo desarrollo anterior puede consultarse en mi página personal de Internet (<http://web.usc.es/~jlpintos/>) o en la del Grupo Compostela de Estudios sobre Imaginarios Sociales (GCEIS) (<http://www.gceis.org>).