

ALEJANDRA ARIZA RUIZ\*

## CIUDADANÍA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA: CONSIDERACIONES Y APROXIMACIONES DESDE LA TRANSFORMACIÓN DE LAS SOCIEDADES MODERNAS\*\*

### Resumen

Se presentan algunas reflexiones sobre cómo entender, en el marco de las sociedades actuales (sociedades posmodernas, sociedades globalizadas, sociedades del capitalismo flexible), la cuestión de la formación ciudadana en la escuela y, en estrecha relación con ello, la educación escolar en los medios de comunicación. Para ello se abordará, en primera instancia, el establecimiento de la formación ciudadana en medio de la constitución de los sistemas educativos públicos y masivos, en el marco de la consolidación de las sociedades modernas del Estado-Nación y de la democracia liberal. Se planteará posteriormente cómo los cambios políticos, económicos, sociales y culturales de la época actual cuestionan fuertemente las concepciones de democracia y ciudadanía antaño definidas. En este orden de ideas se genera un interrogante central: ¿Qué debe entender la escuela por formación ciudadana en un contexto cambiante, en el que la ciudadanía y la democracia abren sus marcos de significado? Se sostendrá que la educación escolar en los medios de comunicación puede ser una de las posibles vías de formación para el ejercicio de la ciudadanía, dado que hoy éstos son actores estratégicos en la construcción simbólica y económico-política de nuestras sociedades.

**Palabras clave:** Escuela, democracia, ciudadanía, formación ciudadana, modernidad, posmodernidad, medios masivos de comunicación.

### CITIZENSHIP AND MASS MEDIA IN THE SCHOOL: CONSIDERATIONS AND APPROXIMATIONS FROM MODERN SOCIETIES' TRANSFORMATION

### Abstract

Some reflections are presented about how to understand, in the frame of actual societies (postmodern societies, global societies, flexible capitalism societies) the matter of citizenship training in the school and, in the closer relation with it, the school education in the mass media. To this, it will be tackled, firstly, the establishment of the citizenship training inside the constitution of public and mass media education systems, in the consolidation frame of modern

\* Investigadora del Grupo de discusión e investigación sobre educación en Colombia, Federici, de la Universidad Nacional de Colombia. Becaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina en la realización de los Estudios de Magister en Ciencias Sociales con Énfasis en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso, Argentina. [alejandra.ariza@gmail.com](mailto:alejandra.ariza@gmail.com)

\*\* Este artículo hace parte del proyecto Formación ciudadana y formación básica en ciencias naturales, del Grupo Federici, y contó con el apoyo de Colciencias (proyecto 1101-11-16692) y de la Universidad Nacional de Colombia (proyecto DIB-803965). En la reformulación y revisión del mismo fue de vital ayuda la colaboración de Andrés Betancourt.

Texto original recibido: 14-08-06 y aprobado: 21-10-06.

societies of National-State and liberal democracy. It will be expounded, later, how the political, economical, social and cultural changes of the present period study the conceptions strongly about democracy and citizenship before defined. In this order of ideas, one meaningful question is generated: What does the school must understand about citizenship training, in a changing context, where citizenship and democracy open the frames of meaning? It will be supported that school education in mass media communication can be one of the possible tracks of training for the performing of citizenship, due to they are symbolic and economic-political strategic characters in our societies.

**Key words:** School, democracy, citizenship, citizenship training, modernity, postmodernism, mass media.

## 1. EL ORIGEN DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA DENTRO DE LAS SOCIEDADES MODERNAS

Entre los siglos XVIII y XIX tuvo lugar en Europa<sup>1</sup> la consolidación de las sociedades modernas; esto es, con base en la oposición conceptual entre la comunidad tradicional medieval y la sociedad abstracta y reflexiva mediada por el contrato social y el mercado capitalista<sup>2</sup>, se originó una serie de instituciones que, nucleadas y reguladas por el Estado, estructuraron y organizaron la vida social. Las emergentes sociedades modernas se definieron fundamentalmente por referencia a la consolidación de los estados de derecho nacionales<sup>3</sup>, en los cuales la adscripción política estuvo marcada preponderantemente por el liberalismo, siendo el capitalismo industrial el sistema económico adaptado<sup>4</sup>. En lo moral, se afirmaron fuertemente en el establecimiento de

los derechos humanos, así como en el sentido ascendente del progreso y los procesos de secularización y de autonomización de la conciencia y de la acción humanas<sup>5</sup>.

De este modo, la Iglesia, la producción artesanal y la organización feudal y comunitaria de la vida social se vieron fuertemente trastocadas y limitadas en su marco de acción, dando paso a una serie de instituciones que, como la fábrica industrial y los sistemas escolares masivos, tuvieran principios organizativos, estructurales e ideológicos acordes con el nuevo modelo social. De ahí que, con independencia de las fronteras nacionales y las tradiciones culturales, tales instituciones hayan sufrido una expansión a escala casi universal: "La modernidad occidental avanzaba y a su paso iba dejando escuelas. De París a Tombuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos modernos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad"<sup>6</sup>.

De este modo, la mayor parte de las naciones legislaron y pusieron en marcha la educación básica obligatoria a través del sistema de escuelas públicas. ¿Por qué? En primer lugar, porque la escuela asumió la definición moderna de educación, esto es, ejecutó la instrucción intencional dirigida a las nuevas generaciones, como medio de transmisión de la herencia cultural acumulada y, en este sentido, de humanización de los sujetos.

En segundo lugar, porque la escuela asumió varias de las demandas necesarias para la consolidación de las sociedades modernas. La escuela se adjudicó la difusión masiva del saber, la eliminación del analfabetismo, la expansión de la cultura letrada y la adquisición de las habilidades aritméticas básicas. Con ello, la expansión de la escuela fue solidaria de la difusión del modelo cultural eurocéntrico e ilustrado<sup>7</sup>. Para algunos, la escuela moderna garantizó la estratificación social, pues puso en marcha tanto el ideal de igualdad de posibilidades como la meritocracia para la competencia y el progreso individual, construyendo

<sup>1</sup> Y por vía de los procesos de colonización también en América Latina aunque con grandes distancias y resistencias.

<sup>2</sup> Esta oposición fue propuesta por Tönnies a finales del siglo XIX, quien con base en la tensión tradición-modernidad construyó una caracterización dicotómica del orden social basada en ideas antítesis como: comunidad-sociedad, autoridad-poder, estatus-clase, sagrado-secular, alineación-progreso.

<sup>3</sup> Esto es, por la centralización y monopolio de los ingresos y la violencia física en una sola entidad a nivel nacional: el Estado.

<sup>4</sup> En este contexto, la URSS generó un fuerte contraste, pues intentó adoptar una forma de gobierno en la cual fueron centrales la abolición de la propiedad

privada y la eliminación de las diferencias de clase (condiciones indispensables del capitalismo industrial), derivando de ello una limitación fuerte de los derechos y las libertades individuales respecto del Estado (característica básica de las formas de gobierno liberal).

<sup>5</sup> JEAN-MICHEL BERTHELOT. (2003). *La construcción de la sociología*. Buenos Aires: Nueva Visión; ROBERT NISBET. (1996). *La formación del pensamiento sociológico* 1. Buenos Aires: Amorrortu.

<sup>6</sup> PABLO PINEAU. ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "Esto es educación" y la Escuela respondió "Yo

me ocupo". En: PABLO PINEAU, INÉS DUSSEL Y MARCELO CARUSO. (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. (pp. 27-28). Buenos Aires: Paidós.

<sup>7</sup> América Latina constituye un buen ejemplo. Fue por medio de la acción de la escuela que el castellano adquirió la categoría de lenguaje oficial y correcto, al tiempo que la cultura letrada e ilustrada se definió como superior en relación con las culturas orales y mágico-religiosas.



y legitimando estamentos y diferencias sociales<sup>8</sup>. Foucault dirá, por otra parte, que la escuela ejerció el disciplinamiento de la conducta y de los cuerpos, necesario para la posterior circulación de los individuos en una sociedad que tenía diseminados, en todas sus instituciones, dispositivos de poder basados en el encierro, la vigilancia y el control<sup>9</sup>.

En suma, la escuela se encargó de la formación masiva de los sujetos modernos, en la doble vía de la individuación (la producción de individuos) y de la socialización (incorporación de la tradición cultural considerada legítima, y comprensión, aceptación e ingreso en las instituciones y prácticas sociales), siendo la formación del ciudadano uno de sus cometidos centrales. En concordancia con el modelo social centrado en el Estado-Nación y el modelo político fundamentado en la democracia liberal y representativa, la escuela se arrogó

la misión de formar a los ciudadanos idóneos. De ahí que, desde comienzos del siglo XIX hasta la década del setenta del siglo XX, la educación fuera una cuestión de Estado.

Es conveniente resaltar que la formación ciudadana fue concebida como educación del *ciudadano liberal*, esto es, la condición ciudadana que estaba determinada por una pertenencia al Estado-Nación, y que generaba acceso a unos derechos individuales, civiles y negativos, entre los cuales se contaba con el sufragio como medio de participación política representativa e indirecta. Ser ciudadano significó complementariamente ser civilizado, es decir, no perturbar o violentar mediante las propias acciones el orden social establecido ni los derechos y libertades de otros<sup>10</sup>.



<sup>8</sup> Esta interpretación será compartida por los análisis sociológicos que sobre la escuela realizan Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, según los cuales, la escuela reproduce por medios institucionales propios tanto los principios culturales de los grupos de clase dominantes, como las relaciones de desigualdad y dominación que les dan privilegio (Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. (2004). *Los herederos. los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores; PIERRE BOURDIEU Y JEAN CLAUDE PASSERON. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara).

<sup>9</sup> La disciplina es una forma de poder que tiene como blanco el cuerpo y la conducta de los sujetos, y que se aplica mediante métodos discretos distintos de la aplicación directa de la fuerza. Tales métodos pueden resumirse en la vigilancia observante y jerarquizada y en la organización instrumental del tiempo y el espacio. La combinación del control del cuerpo y de la conducta fabrican al individuo, esa unidad que separada y bajo control constante y minucioso, es susceptible de ser dominada y utilizable (Michel Foucault. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores).

<sup>10</sup> La idea de que el ejercicio de las libertades individuales llega hasta el límite de la perturbación de las libertades del otro, siendo necesaria la intermediación del contrato social, el establecimiento de la ley y del derecho positivo y la regulación coercitiva del Estado, está presente desde las reflexiones políticas clásicas ius naturalistas en las que se basó la política moderna (THOMAS HOBBS. (1984). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica).

El ámbito de la ciudadanía se relacionó así más con la condición de civilidad de los sujetos y con sus prácticas privadas, individuales o intersubjetivas, que con las dimensiones de la acción política, pública y colectiva. La escuela cimentó entonces la formación del ciudadano en tres pilares: a) la educación en los derechos y deberes fundamentales y en el conocimiento del Estado y sus instituciones; b) la formación cívica y ética para la convivencia y c) la formación en la identidad nacional.

## 2 SOCIEDADES EN CAMBIO, CIUDADANÍAS OTRAS... INTERROGANTES PARA LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA

"Todos los niveles de la vida social son alcanzados por el desplazamiento o la disolución de fronteras, raíces, centros de decisión y puntos de referencia"<sup>11</sup>.

Casi un siglo y medio después, nos hallamos en un contexto social bastante diferente al descrito, ya que atravesamos una profunda transformación de las formas de socialidad modernas, de sus instituciones y también de los significados y la condición de ciudadanía. Veamos con algún detalle en qué consisten tales transformaciones.

Son pródigos los análisis dedicados a documentar y explicar el origen de los drásticos cambios que marcan la entrada de la posmodernidad<sup>12</sup> o la modernidad tardía<sup>13</sup>. En la política,

<sup>11</sup> OCTAVIO IANNI. (1996). Metáforas de la globalización; Sociología de la globalización. En: *Teorías de la globalización* (p.61). México: Siglo XXI Editores.

<sup>12</sup> JEAN FRANÇOIS LYOTARD. (1984). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

<sup>13</sup> ZIGMUNT BAUMAN. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; ANTHONY GIDDENS. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

se documenta un debilitamiento del Estado-Nación como regulador de los mercados internos y como entidad prestadora de los servicios sociales<sup>14</sup>; en palabras de Boaventura de Souza Santos, los estados nacionales operan sobre sí mismos una suerte de desregularización y adelgazamiento de sus funciones, por lo que se llega al "fin del sistema nacional como núcleo central de las actividades y las estrategias humanas organizadas"<sup>15</sup>.

En la economía, y como correlato del debilitamiento del Estado-Nación, nos encontramos frente a la emergencia de un mercado global, en el que las entidades financieras transnacionales configuran las reglas de juego a las cuales deben adaptarse las economías nacionales, limitándose fuertemente la soberanía de los estados (especialmente los periféricos). Al mismo tiempo, el capitalismo muta de un Estado sólido e industrial a un Estado flexible y bursátil, en el que, de un lado, se da el tránsito del empleo estable y sujeto a seguridad social a la contratación de servicios temporales con seguridad social subvencionada por el trabajador y, de otro, el capital y la mano de obra (siempre virtuales y especulativos) poseen la capacidad de desarraigarse de los espacios locales, siendo móviles<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> Los derechos sociales establecidos en el marco de los Estados Sociales de Derecho entre 1950 y 1970. Para profundizar en esta cuestión se pueden consultar los trabajos de Castel, Robert. *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial, 2004 y Sennett, Richard. *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 2000.

<sup>15</sup> BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. (2003). *La caída del ángelus novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. (p.168). Bogotá: ILSA.

<sup>16</sup> Para profundizar en estas transformaciones y sus implicaciones, ver Zigmunt Barman. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; también los trabajos de Robert Castel, Richard

Complementariamente, y cada vez con mayor fuerza, resurgen las socialidades fundamentadas en lazos comunitarios que, basados en la identidad-pertenencia territorial local y la interacción directa cara a cara, se abstraen de los términos formales, abstractos y distantes propios del contrato<sup>17</sup> y el representacionismo. Se trata de comunidades autorreguladas que, al asumir por cuenta propia la administración y prestación de servicios antes asumidas por el Estado, reactivan la discusión sobre la democracia y la ciudadanía, ya que en la medida que se regulan a sí mismas, apuestan por un modelo de democracia directa y participativo que parece semejar más al modelo griego y antiguo que al liberal moderno<sup>18</sup>.

Sennett y Boaventura de Souza Santos citados ya en las notas 15 y 16.

<sup>17</sup> De ahí que la filosofía política y las ciencias sociales hayan rehabilitado la noción de comunidad que, según la distinción establecida por Tönnies, daba cuenta de las formas de vida social características de la premodernidad (De Pablo Marínis (Enero de 2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es) En: *Papeles del CEIC*, No. 15. Universidad del País Vasco, España. Disponible en: <http://www.ehu.es/papeles/15.pdf>.

<sup>18</sup> La *demokratia* griega implicó la aparición de lo que Castoriadis (1994) denomina la *institución autónoma de las sociedades*, pues es autogobierno consciente de la *polis* con la participación conjunta de sus miembros: gobernantes y ciudadanos. También implicó el surgimiento de la condición ciudadana, en tanto que derecho de participación directa de los del común, en el gobierno de lo colectivo. La condición de ciudadanía y la concepción de la democracia antigua difieren significativamente de la moderna, pues ésta no encierra derechos políticos positivos (instituyentes de lo público) sino que entraña derechos civiles negativos (defensivos o reivindicativos) que limitan simultáneamente la acción de Estado sobre el espacio privado y la acción del ciudadano sobre el espacio público (Ferrán Requejo Coll. (1990). *Las democracias: democracia antigua, democracia liberal y estado de bienestar*. Barcelona: Editorial Ariel.

En Colombia y América Latina son numerosas las organizaciones sociales de base que desde los principios de la educación popular y la investigación acción participativa han perseguido la participación efectiva de los ciudadanos en el gobierno de los destinos colectivos, claro que sólo a nivel local<sup>19</sup>. Estos intentos prácticos han sido documentados y acompañados por teorías y conceptualizaciones que hablan de democracias posmodernas o radicales, para demarcar su distancia con la representatividad, su intencionalidad participativa, colectiva e instituyente y su carácter fragmentario y parcial.

Se trata de democracias que presentan dos rasgos interdependientes, los cuales son abordados teóricamente por Cornelius Castoriadis: 1) la posibilidad de que las sociedades y los sujetos pongan en cuestión las leyes e instituciones sociales vigentes, y 2) la posibilidad de transformar tales leyes e instituciones y, sobre esta base, instituir o crear unas nuevas<sup>20</sup>. La adquisición y el desarrollo de tales rasgos sólo es posible mediante la experimentación efectiva de la institución colectiva de leyes, significaciones e instituciones, a través de la discusión, la puesta en cuestión y la transformación consciente y explícita de las mismas<sup>21</sup>. En términos de Santos<sup>22</sup>, se trata de democracias hacen énfasis en la vía emancipatoria por sobre la vía regulatoria.

<sup>19</sup> Pueden consultarse al respecto los procesos desarrollados por los Sin Tierra en Brasil, La República Guarani en Paraguay o las Comunidades de Paz en Colombia.

<sup>20</sup> CORNELIUS CASTORIADIS. (1994). *La democracia como procedimiento y como régimen*. Intervención en el encuentro internacional *La estrategia democrática*. Roma.

<sup>21</sup> CORNELIUS CASTORIADIS. (1997). *De la autonomía en política: el individuo privatizado*. Disponible en: <http://www.magma-net.com.ar/privatizado.htm>.

<sup>22</sup> BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.



Se ha operado entonces una suerte de apertura de los significados y los sentidos de la democracia y la ciudadanía, que es solidaria de la transformación de las sociedades modernas en sus diversos planos. Esta apertura de significado hace que la acción ciudadana y democrática deje de pensarse exclusivamente en términos de civilidad y respeto por el orden social, o en referencia al acceso al sufragio y a los mecanismos de participación indirecta y representativa, y pase a pensarse más en relación con las dimensiones de la acción política directa y colectiva de carácter transgresivo e instituyente.

En medio de tales descentramientos, ¿qué debe entender la escuela por formación ciudadana? ¿Cuál es el ciudadano que debe formar: el ciudadano abstracto y civil del Estado-Nación, el ciudadano de la aldea global, el ciudadano autogestionador de la comunidad local? ¿A la escuela contemporánea le corresponde acaso formar en múltiples ciudadanías, o, en un contexto marcado por el adelgazamiento de las funciones y los servicios sociales, la formación ciudadana con las complejidades que hoy entraña no se encuentra dentro de lo que debe garantizar la formación básica?

Estas preguntas son de vital importancia, pues frente a ellas no hay respuestas evidentes ni unívocas, máxime cuando la escuela misma en tanto institución baluarte de la modernidad sufre múltiples cuestionamientos, a la vez que recibe nuevos retos y demandas sociales: desde la educación sexual, pasando por la formación ambiental, hasta llegar a la alfabetización audiovisual y la lectura crítica de medios. Frente a tales descentramientos y nuevos desafíos, la escuela no puede presentar sino preguntas y desconcierto:

Me animo a decir que actualmente la mayor parte de los educadores y pedagogos latinoamericanos vivimos en un estado de ánimo transitado por la ambigüedad. Sentimos que algo

se rompe y desmorona en nuestro mundo externo y en nuestras certezas interiores. Las normas y teorías que supimos aprender y utilizar son cuestionadas y, en muchos casos, cambiadas. Los espacios institucionales –sistemas y escuelas– en los que trabajamos durante décadas son reconfigurados<sup>23</sup>.

En este punto del camino no cabe más que delinear posibles vías de acción aun cuando constituyan, en muchos casos, tan sólo tanteos o encierren planteamientos ideales. A continuación, y a riesgo de caer en los peligros mencionados, me propongo argumentar que la formación escolar en los medios de comunicación puede constituir una práctica valiosa para el ejercicio de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas.

### 3. LOS MEDIOS Y LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA: PRÁCTICAS DE EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

Ya se había dicho que formar en los medios de comunicación es una nueva tarea asignada a la escuela. ¿De dónde surge esta demanda? Se argumenta que dada la preeminencia cultural y estética de los lenguajes audiovisuales centrados en la imagen, propios de los medios y de las tecnologías comunicativas, la alfabetización en la lengua escrita aunque necesaria, resulta insuficiente<sup>24</sup>. Frente a los códigos y las características semiológicas de los medios comunicativos somos analfabetos, esto es, podemos leer e interpretar

los sentidos que circulan en los medios a través de la combinación de la imagen, la sonoridad y el texto<sup>25</sup>, pero desconocemos las gramáticas por medio de las cuales se elaboran los mensajes y se entrecruzan tales códigos.

En efecto, ignoramos, por ejemplo, que la distancia de los sujetos u objetos respecto de la cámara (plano) tiene una función semiótica diferencial; así, el plano general (la cámara enfocando el conjunto de la escena) tiene una función descriptiva y contextualizadora, en tanto que el plano en detalle (el que agranda o enfoca un elemento del conjunto) posee un valor expresivo que subraya la importancia de un elemento en el desarrollo de la acción narrada.

Omitimos también a menudo que tales diferencias de énfasis o de significación poseen intencionalidades específicas: detrás de toda realización audiovisual hay un elaborado proceso de preproducción, realización y posproducción, que va desde la definición de la idea o argumento, pasando por la escritura del guión, hasta llegar a la filmación y edición final. Digamos que ser conscientes y manejar los códigos del lenguaje y de la realización audiovisual nos posibilita comprender cabalmente que los mensajes mediáticos no son presentaciones neutras ni fácticas de la realidad, sino interpretaciones con perspectivas e intenciones implícitas.

Formarnos en las gramáticas audiovisuales y develar las intencionalidades y perspectivas ocultas en las imágenes es, pues, la nueva misión

<sup>23</sup> CECILIA BRASLAVSKY. Prólogo. En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. (2005). *Op.cit.*

<sup>24</sup> JOSÉ PÉREZ TORNERO. La nueva competencia comunicativa en un contexto mediático. En: (2000). José Pérez Tornero, *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>25</sup> JOSÉ IGNACIO AGUADED sostiene que la especificidad del lenguaje audiovisual de la televisión reside en la mezcla de la imagen, el sonido y la palabra oral o escrita. Ver José Ignacio Aguaded. *El discurso televisivo: los fundamentos semiológicos de la televisión*. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/5.1htm>



que intelectuales como McLaren<sup>26</sup> y diversos gobiernos han asignado a la escuela<sup>27</sup>, pues la lectura crítica de los medios de comunicación, de sus mensajes y sus construcciones de sentido, deviene en una necesidad apremiante para el ejercicio de la ciudadanía en sociedades que, como las actuales, centralizan toda la información en los *Mass-media*.

Los medios de comunicación, y especialmente la televisión, son hoy los principales espacios de referencia por los que circula la información pública: es allí donde accedemos a los acontecimientos políticos, sociales y económicos de índole nacional e internacional, es allí donde nos formamos primordialmente en las dinámicas del consumo a través de la pauta publi-

citaria, es allí donde se exponen las producciones culturales que van de un extremo al otro del planeta y que conectan la experiencia disímil de las sociedades centrales y las periféricas, dando origen a complejos procesos de globalización, localización e hibridación de las identidades culturales.

Construir un posicionamiento autónomo con respecto a las lecturas que sobre la realidad construyen los medios (en tanto agentes que tienen intereses e intencionalidades específicas) es clave para *el ejercicio de la ciudadanía representativa*, pues se requiere tener una distancia crítica con respecto a la información aportada por los medios a la hora de decidir por quién votar, qué partido tomar en relación con los problemas sociales, políticos y culturales que nos acechan, o qué fracción de la programación disponible es susceptible de ser desechada. La alfabetización audiovisual y el análisis crítico de los medios de comunicación, como prácticas escolares propicias para fortalecer el desempeño de la ciudadanía, se orientan hacia la construcción de la opinión pública, la adecuada representatividad de los intereses sociales y el debido ejercicio de los derechos civiles básicos. Esto es importante, pues si bien se ha dicho que atravesamos por una época de cuestionamiento y de resignificación de las formas de so-

cialidad y de gobierno, aún tenemos estados nacionales y nos movemos en la cotidianidad institucional e informal, con las claves de los sistemas representativos parlamentarios y de partidos políticos. En palabras de Jesús Martín-Barbero:

Lo que el ciudadano de hoy le pide al sistema educativo es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras, de lenguajes y discursos en los que se producen las decisiones que le afectan, ya sea en el plano laboral o familiar, en el económico o ecológico, en el político y el científico. Y para ello el ciudadano debería poder distinguir entre un noticiero independiente y confiable y un noticiero ventrílocuo de un partido o grupo económico, entre una telenovela que conecta con el país innovando en el lenguaje y en los temas y una novela repetitiva y facilona (...) Necesitamos una educación que no deje a los ciudadanos inermes frente a las poderosas estrategias de que hoy disponen los medios para camuflar sus intereses y disfrazarlos de opinión pública<sup>28</sup>.

Es importante resaltar que el desarrollo de este tipo de prácticas es bastante heterogéneo, pues mientras en gran parte de los países "centrales" la formación semiótica y para la recepción activa ha sido introducida a través de la política pública oficial desde hace varias décadas y se ha traducido en prácticas concretas, en muchos países "periféricos" éstas no han sido incorporadas o, en algunos casos, ni siquiera pensadas. En América Latina, Argentina, México y Brasil tienen los mayores desarrollos al respecto, en tanto que Colombia hasta ahora suscribe las orientaciones generales para la creación de una política pública en el Distrito Capital<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> PETER Mc.LAREN. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.

<sup>27</sup> Una recopilación y síntesis sobre los desarrollos en Europa y América Latina, de las legislaciones educativas en la educación escolar en medios de comunicación, se encuentra en Universidad Nacional de Colombia. (2005). *Comunicación y escuela. Orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá*. Bogotá: Programa RED y Secretaría de Educación del Distrito.

<sup>28</sup> JESÚS MARTÍN-BARBERO. (1998). Retos culturales de la comunicación a la educación. En: *Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*. (p.22). Bogotá: Cátedra Unesco de Comunicación Social.

<sup>29</sup> Universidad Nacional de Colombia. (2005). *Op. cit.*



### 3.1 La realización audiovisual escolar y la ciudadanía participativa: un punto de contacto para reflexionar

Otro camino posible para el trabajo escolar con los medios de comunicación lo constituye la realización audiovisual desde la escuela. Camino difícil que no se visualiza en la política educativa, en principio por las dificultades tecnológicas y presupuestales que ello implica. De ahí que las prácticas desarrolladas en este ámbito correspondan a experiencias alternativas generadas por organizaciones civiles o agentes comunitarios externos a las escuelas.

Una experiencia significativa ha sido desarrollada en Colombia, en la Institución Educativa Distrital (IED) Ramón de Zubiría, bajo la coordinación de la Casa de la Cultura de la Localidad de Suba<sup>30</sup>. Desde el año 2001, la IED Ramón de Zubiría ejecuta un proyecto educativo institucional (PEI) orientado hacia la educación ambiental y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad local, que involucra de manera interrelacionada un eje ecológico basado en la educación en biotecnología y un eje comunicativo basado en la producción de video, denominado Taller de video, que constituye un espacio de formación en el que se resalta el papel de la cultura audiovisual en los procesos de comunicación y su importancia en el mundo social. Este trabajo de producción de video persigue múltiples objetivos, entre los cuales se destacan: el desarrollo de competencias comunicativas por parte de los estudiantes, el acercamiento al mundo, los lenguajes y las expresiones propias de los estudiantes, la articulación del espacio educativo al contexto social extraescolar (Locali-

dad de Suba) y la reconstrucción del tejido social, pues la producción del video, además de ofrecer referentes de vida más amplios de los espacios barriales, se constituye en una herramienta para el "desarme", ya que es una forma de tramitación simbólica de las violencias, los conflictos y las diferencias que viven los jóvenes de la localidad, distinta a la de los "puñetazos" y el pandillismo.

Otro proceso que vale la pena mencionar ha sido generado en Bolivia. Allí, durante los años 2001 y 2002 dos jóvenes (Miguel Valverde y Roberto Lanza) desarrollaron, por iniciativa particular, el proyecto "Cine al margen", que tuvo por objetivo recopilar producciones audiovisuales nacionales y posibilitar su circulación gratuita en espacios no convencionales como plazas, chicherías, barrios y cárceles, buscando así romper con el esquema convencional y comercial de acceso a la cultura audiovisual. A partir de esta experiencia se generó otro proyecto que procuró trascender el proceso tradicional de la producción<sup>31</sup>, haciendo de ésta una creación horizontal y colectiva en la que las propias comunidades son las entidades realizadoras. Se creó en este contexto el Taller Ambulante de Formación Audiovisual. En él se trabajó en la realización de videos con la participación de docentes y estudiantes del área rural de Oruro en la población de Pazña, con la intención de articular y vincular el contexto escolar con las expectativas, necesidades y tradiciones culturales de los contextos locales circundantes. La experiencia culminó con la realización del "Primer Festival de video intercolegiado de Pazña-Antequera", que contó con doce producciones realizadas por docentes y alumnos<sup>32</sup>.

El común denominador de estas dos experiencias está constituido por tres rasgos importantes. En primer lugar, se busca conectar la institución escolar y el contexto sociocultural local; en la medida en que la escuela y sus saberes se ponen en relación con las comunidades locales, sus contextos y problemáticas, la escuela es visibilizada como un agente productor de saber socialmente significativo y localmente pertinente. En segundo término, tanto la comunidad escolar como la comunidad circundante dejan de ocupar el polo de la recepción y pasan a ser productores y realizadores; de este modo, la institución y los actores escolares se vuelven agentes de producción de sentido dejando de ser instancias de transmisión, reproducción y recepción. En tercer lugar, se impulsa la creación colectiva entre docentes y estudiantes con base en interacciones participativas, propiciándose un espacio de construcción conjunta de sentido sobre la realidad, en el que se da un cambio en los modelos comunicativos que marcan las interacciones sociales en la cultura escolar tradicional. De un tipo de interacción y comunicación marcado por el autoritarismo, la verticalidad y el transvase en el que el docente es emisor y organizador, y el estudiante es polo de incorporación y recepción, se pasa a uno en el que los estudiantes son ubicados como pares en la interacción al vincularse como correalizadores.

Cabe resaltar que la propuesta aquí implicada remite en última instancia a la conformación de redes sociales en las que participen conjuntamente actores internos y externos a la escuela: docentes, estudiantes, directivos, organizaciones civiles gubernamentales y no gubernamentales, líderes comunitarios, investigadores, universidades, creadores artísticos y culturales, entre otros.

<sup>30</sup> Esta experiencia fue documentada en Universidad Nacional de Colombia. (2003). *Escuela, medios y nuevas tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá*. Bogotá: Programa RED, IEEO.

<sup>31</sup> Usualmente ésta es una tarea jerárquica e individual (la asume un solo sujeto o un equipo de producción delimitado).

<sup>32</sup> Esta experiencia fue socializada en el marco del Foro Latinoamericano del Documental y la Comunicación organizado

por el Movimiento de Documentalistas de Argentina en 2005, por el tercer gestor de la propuesta, el realizador de cine y video colombiano Álvaro Ruiz.

Así, la conformación de estas redes, además de aliviar notablemente la precariedad de infraestructura tecnológica, entraña un "plus" adicional y central: la participación conjunta y colectiva de actores con roles sociales diversos y provenientes de todos los rangos generacionales.

¿Qué relación guarda entonces la realización mediática escolar así caracterizada y la formación ciudadana? Evidentemente, el tipo de ejercicio de la ciudadanía aquí posibilitado no se corresponde con la ciudadanía liberal y representativa, sino con la ciudadanía participativa y directa, pues más que delegación representativa, hay participación e institución colectiva en torno al interés común; más que relaciones jerárquicas, abstractas e informales, hay relaciones horizontales y directas; más que la interacción Estado-medios-sociedad civil, se establece la interacción de los sujetos con su comunidad.

Digamos que este tipo de propuestas alternativas en las que la escuela abre sus fronteras, realizando prácticas pedagógicas novedosas e incluyendo actores y contenidos diferentes a través de interacciones dialógicas, se dan en el mismo momento histórico en el que se renuevan las socialidades y las formas de comprender la democracia y la ciudadanía, siendo solidarias y correlativas de las profundas transformaciones políticas y sociales documentadas en el segundo apartado de este documento. Es en este sentido y desde este marco que puede afirmarse que la realización audiovisual colectiva entre docentes y estudiantes en interacción con los contextos locales constituye en sí misma un ejercicio de la ciudadanía.

Es importante resaltar, por demás, que la realización audiovisual escolar puede constituirse en una acción importante para el ejercicio de la ciudadanía a nivel global, ya que, sin duda, a escala mundial se requiere que los sujetos además de poder "leer" las nuevas gramáticas audiovisuales, puedan "escribir" a

través de ellas. El acceso al espacio y los códigos mediales por parte de la sociedad civil y sus diversos actores es una acción crucial para contrarrestar el monopolio de la significación simbólica e ideológica efectuado por las empresas de la comunicación masiva.



#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN: DIFICULTADES DEL TRABAJO CON MEDIOS EN LA ESCUELA

Se han delineado dos vías posibles y complementarias de trabajo con medios comunicativos en la escuela, las cuales se articularían directamente con el ejercicio de la ciudadanía en los múltiples planos que exigen las sociedades contemporáneas. De un lado, con la alfabetización audiovisual y el análisis crítico, se trabajarían ejercicios de ciudadanía civiles, reflexivos y representativos, articulados a la comprensión de las sociedades contemporáneas (que son a la vez nacionales y globales). De otra parte, con la realización medial se posibilitaría el ejercicio de una ciudadanía directa y participativa, más articulada a los contextos locales y comunitarios (el contexto circundante pero también la escuela como contexto local) en que los sujetos educativos están insertos de manera más inmediata.

No obstante, y para finalizar, deseo resaltar que ambas formas de trabajo medial implican dificultades. En la escuela no sólo encontraremos problemas de orden tecnológico y logístico, sino también, salvo contadas excepciones, una fuerte resistencia de parte de los docentes<sup>33</sup>. Los choques y desencuentros entre la tradición escolar, asentada en los valores modernos y la cultura letrada, y los *Mass-media*, erigidos en la cultura posmoderna y los lenguajes narrativos y audiovisuales<sup>34</sup>, son el origen de esta resistencia:

El encuentro entre escuela y medios (...) es necesariamente complejo y problemático. Por un lado tenemos una escuela de temporalidades largas, asimilada a las narrativas ilustradas y con énfasis en lo cognitivo, y por otra, unos medios cuyos tiempos son mucho más breves y fragmentados, con mayores apelaciones a los sentidos y lo emocional, y más preocupados por los relatos que por las argumentaciones<sup>35</sup>.

Existe otro problema: los modelos comunicativos verticales y autoritarios son solidarios de los modelos pedagógicos contenidistas y transmisionistas<sup>36</sup>, y en su combinación, tan típica en nuestro contexto educativo, no sólo imposibilitan cualquier

<sup>33</sup> Universidad Nacional de Colombia. (2003). *Op. cit.*

<sup>34</sup> Estos choques y desencuentros, así como sus implicaciones en la escuela, fueron trabajados en detalle por la autora de este artículo en la monografía "Escuela y televisión: encuentros y desencuentros entre socializaciones y subjetivaciones contemporáneas". Trabajo de grado presentado al Departamento de Psicología. Universidad Nacional de Colombia, 2003.

<sup>35</sup> GERMÁN REY. El encuentro de los icebergs. En Universidad Nacional de Colombia. (2000). *Estudio de seguimiento y evaluación de impacto de los materiales de la Caja de Herramientas Vida de maestro para la formación permanente de docentes en Bogotá*. Bogotá: (p.162). Programa RED.

<sup>36</sup> MARIO KAPLÚN. (1985). *El comunicador popular*. Quito: Ciespal.



práctica medial, sino que minan desde adentro cualquier práctica o ejercicio de ciudadanía, pues son esencialmente asimétricos, acrílicos y pasivos.

La escuela debe poder pensarse como un espacio de crítica, de debate, de creación y de discusión, y ésta no es una cuestión sencilla, pues desde sus orígenes modernos fue pensada e instalada como una

institución de transmisión y reproducción sociocultural, en la que las relaciones de poder verticales y heterónomas aseguran tanto la pervivencia institucional como la función social de reproducción por ella efectuada<sup>37</sup>. Tampoco es una cuestión trivial, pues no se puede

<sup>37</sup> PIERRE BOURDIEU Y JEAN CLAUDE PASSERON. (1998). *Op. cit.*

formar críticamente en los medios ni hacer producción audiovisual, si no se abandonan las posturas instrumentales, apocalípticas y tecnófobas de los medios, si la escuela no deja de pensarse como transmisora de saber y si no se revisan las propias formas de enseñar y comunicar. En esto consiste quizás la revisión más fundamental que el descentramiento de las sociedades modernas le pide a la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

AGUADED, JOSÉ IGNACIO. *El discurso televisivo: los fundamentos semiológicos de la televisión*. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/2libroedutec99/libro/5.1htm>.

BAUMAN, ZIGMUNT. (1999) *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

BERTHELOT, JEAN-MICHEL. (2003). *La construcción de la sociología*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BOURDIEU, PIERRE Y PASSERON, JEAN CLAUDE. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

\_\_\_\_\_. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores.

BOWEN, JAMES. (1992). El milenio socialista: la Unión Soviética. En: *Historia de la educación occidental: El Occidente moderno. Europa y el nuevo mundo siglos XVII y XX*, Tomo III. Barcelona: Editorial Herder.

BRASLAVSKY, CECILIA. Prólogo. En: Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre*

*un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

CASTEL, ROBERT. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

CASTORIADIS, CORNELIUS. (1994). *La democracia como procedimiento y como régimen*. Intervención en el encuentro internacional La estrategia democrática. Roma.

\_\_\_\_\_. (1977). *De la autonomía en política: el individuo privatizado*. Disponible en: <http://www.magma-net.com.ar/privatizado.htm>.

DE MARINIS, PABLO. (Enero de 2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es) En: *Papeles del CEIC*, No 15. Universidad del País Vasco, España. Disponible en: <http://www.ehu.es/papeles/15.pdf>

FOUCAULT, MICHEL. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

GIDDENS, ANTHONY. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

HOBBS, THOMAS. (1984). *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil*. México: Fondo de Cultura Económica.

IANNI, OCTAVIO. (1996). Metáforas de la globalización; Sociología de la globalización. En: *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_. (1998). La desterritorialización, los horizontes del pensamiento. En: *La sociedad global*. México: Siglo XXI Editores.

KAPLUN, MARIO. (1985). *El comunicador popular*. Quito: Ciespal.

LYOTARD, JEAN FRANÇOIS. (1984). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

MCLAREN, PETER. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.

MARTÍN-BARBERO, JESÚS. (1998). Retos culturales de la comunicación a la educación. En: *Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*. Bogotá: Cátedra Unesco de Comunicación Social.

NISBET, ROBERT. (1996). *La formación del pensamiento sociológico 1*. Buenos Aires: Amorrortu.

PÉREZ TORNERO, JOSÉ. La nueva competencia comunicativa en un contexto mediático En: Pérez

TORNERO, J. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Buenos Aires: Paidós.

PINEAU, PABLO. ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "Esto es educación" y la escuela respondió "Yo me ocupo". En: Pineau, Pablo, Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos*

sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

REQUEJO COLL, FERRÁN. (1990). *Las Democracias: democracia antigua, democracia liberal y estado de bienestar*. Barcelona: Editorial Ariel.

REY, GERMÁN. El encuentro de los icebergs. En: Universidad Nacional de Colombia. (2000). *Estudio de seguimiento y evaluación de impacto de los materiales de la caja de herramientas vida de maestro para la formación permanente de docentes en Bogotá*. Bogotá: Programa RED.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. (2003). *La caída del ángelus novus: ensayos para*

*una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA.

\_\_\_\_\_. *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, Ediciones Uniandes.

SENNETT, RICHARD. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (2000). *Informe final del estudio de seguimiento y evaluación de impacto de los materiales de la Caja de herramientas Vida de maestro para la formación permanente*

*de docentes en Bogotá*. Bogotá: Programa RED

\_\_\_\_\_. (2003). *Escuela, medios y nuevas tecnologías. Una caracterización de las prácticas en Bogotá*. Programa RED, Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura -IECO-, con el apoyo de Colciencias.

\_\_\_\_\_. (2005). *Comunicación y escuela. Orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá*. Bogotá: Programa RED y Secretaría de Educación del Distrito.

