

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RELACIÓN ENTRE LAS NARRATIVAS DE LA ESCUELA Y LAS NARRATIVAS DE
LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ANGELA MARCELA CASTELLANOS BARBOSA

CODIGO: 2015287524

BOGOTÁ

2017

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RELACIÓN ENTRE LAS NARRATIVAS DE LA ESCUELA Y LAS NARRATIVAS DE
LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ANGELA MARCELA CASTELLANOS BARBOSA
CODIGO: 2015287524

Profesor
OSCAR H ARBELAEZ GARCES
Director de investigación

BOGOTÁ

2017

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIA

A Oscar

Por invitarme a estudiar esta maestría.
Por ser mi profesor todo este tiempo.
Sobre todo,
Por ser amigo durante tantos años.


A mi familia

Mamá y papá.
Por estar siempre,
Por su amor
Tierno y generoso.

A María y Luisa
Que renuevan mi sonrisa
Con su existir
A Jorge I y Olguita
Por la certeza del hogar

A mis amigos

Por su compañía vital.
Por su complicidad amorosa

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RELACIONANDO EL PEDAGOGO CON LA SOCIEDAD</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página iv de 105 | |

| 1. Información General | |
|--|--|
| Tipo de documento | Tesis de maestría |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Relación Entre Las Narrativas De La Escuela Y Las Narrativas De Los Medios De Comunicación |
| Autor(es) | Castellanos Barbosa Ángela Marcela |
| Director | Oscar Arbeláez Garcés |
| Publicación | Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 90 p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Educación, Comunicación, Mediación, Escuela, Narrativa |
| 2. Descripción | |
| <p>La relación entre las narrativas de la escuela y las narrativas de los medios de comunicación es una mirada crítica a las relaciones complejas, contradictorias, complementarias, cercanas, lejanas, opuestas entre escuela y medios de comunicación. En este trabajo se pasa por la descripción de matrices culturales que van perfilando nuevos relatos en tiempos de velocidades vertiginosas que privilegian la información y reclaman la mirada a la comunicación y el conocimiento; en una apuesta por la escuela como escenario para</p> | |

la resistencia. La escuela como interacción humana alimentada por la convivencia, la curiosidad, la creatividad, el pensar, el sentir, el conocer y la vida.

Aun cuando no se pretendió adoptar juicios morales definitivos a favor de una u otra institución, este trabajo es, una apuesta que además de ser epistémica es política, pues la investigación en este caso también indagó posibles narrativas que van más allá del consumo y contribuyen a crear vínculos sociales fundados en la convivencia y la negociación a favor de la reconstrucción de tejido social.

Es una mirada que reconoce que la escuela se sobrepone al mundo de los desencuentros y desde su narrativa involucra al sujeto que ahora más que nunca requiere superar los valores de la auto-realización; hacia proyectos colectivos que vindiquen lo público.

3. Fuentes

Álvarez Gallego, A. (8 de Marzo de 2014). *Una genealogía de la escuela en occidente*. Obtenido de Blogspot: <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com.co/2014/03/hacia-una-genealogia-de-la-escuela-en.html>

Álvarez Gallego, A. (1994). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Santa fé de Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.

Anderson, P. (1979). *El estafio absolutista*. Madrid: Siglo XXI.

Barbero, J. M. & Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de cultura económica.

Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Argentina: Siglo XXI.

Cabildos. (Tomo III. Folios 287r313v). Recuperado el 2017, de Archivo General de la Nación: <http://consulta.archivogeneral.gov.co/ConsultaWeb/elemento-del-cuadro.jsp?id=3022145&total=5&ini=1&fin=5&order=3&asc=true>

- De Moragas, M. (1985). Primeros descubrimientos de los efectos de la comunicación, crisis posterior y nuevos planteamientos. En M. d. Moragas, *Sociología de la comunicación de masas II*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Fernández, L. (2014). Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Florez Ochoa, R. (1982). *Del pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Flórez Ochoa, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Flusser, V. (1997). El mundo codificado. En V. Flusser, *Medienkultur*. Frankfurt. Traducción de Fernando García
- Fondo instrucción pública*. (Anexo, Tomo IV, Folio 354r). Recuperado el 2017, de Archivo General de la Nación: <http://consulta.archivogeneral.gov.co/ConsultaWeb/elemento-del-cuadro.jsp?id=3022145&total=5&ini=1&fin=5&order=3&asc=true>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1982). *El miedo a la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Giesecke, M. (2007). Die Entdeckung Der Kommunikativen Welt: Studien Zur Kulturvergleichenden Mediengeschichte . En M. Giesecke.
- Heidegger, M. (1994). *Serenidad. Gelassenheit*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Lévi, P. (1999). *Qué es lo virtual*. Barcelona: Paidós.
- Marcuse, H. (1941). Algunas implicaciones sociales de la tecnología moderna. En H. Marcuse, *Guerra, tecnología y fascismo*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Martín Serrano, M. (1986). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.
- Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E. (1999). *Maestro escuela y vida cotidiana en la Santa Fé colonial*. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía.
- Mattelart, A. y M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Mcluhan, M. (1997). *El medio es el masaje*. Barcelona: Paidós.
- Morley, D. (2007). Asuntos públicos e historias íntimas: mediación, domesticación y dislocación. En D. Morley, *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

Narváez, A. (2013). *Educación Y Comunicación. Del Capitalismo Informacional Al Capitalismo Cultural*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: EUMO-Octaedro.

Real Audiencia Cundinamarca. (Tomo III. Fols 306-607). Recuperado el 2017, de Archivo General de la Nación: <http://consulta.archivogeneral.gov.co/ConsultaWeb/elemento-del-cuadro.jsp?id=3022145&total=5&ini=1&fin=5&order=3&asc=true>

Sartori, G. (1999). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.

Touraine, A. (1997). La escuela del sujeto. En A. Touraine, *¿Podemos vivir juntos? iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.

4. Contenidos

Este trabajo cuenta con un primer capítulo que se prevé como oportunidad para identificar la escuela como un relato que se ha ido configurando desde su nacimiento, hasta nuestros días y está en constante diálogo con nuevos acontecimientos y relatos entre los que se encuentran las narrativas de los medios de comunicación; diálogo del que se ocupa esta investigación.

Así, se realiza un panorama que permite identificar el papel determinante de ideas como la infancia, la institución escolar y una mirada a la escuela en Colombia de manera que este recorrido permita tener un breve panorama de los eventos e ideas que van perfilando la institucionalización de la escuela.

Una vez identificado el relato que fue institucionalizando la escuela se procede a describir y reflexionar acerca de la propuesta del profesor Neil Postman en su libro *El fin de la educación*, texto en el que manifiesta su preocupación acerca de cómo la discusión sobre educación está más centrado en los medios que en los fines de la misma. Postman hace una invitación a retomar la pregunta que fundó la institución escolar acerca de los fines de la misma, es decir, ¿para qué son las escuelas? —Es como si fuéramos una nación de técnicos expertos, sumamente capacitados para hacer algo, pero aterrorizados ante la perspectiva de preguntarnos la razón de hacerlo (Postman, 1999, p. 10). Además señala su acto intencional al proponer su título pensado para generar la ambigüedad que ocasiona el uso de la palabra fin, que a la vez puede leerse como propósito o como final. Es importante resaltar que tomar como referente a este autor no significa, necesariamente

estar de acuerdo con todos sus postulados; que para el caso se describe su propuesta con el ánimo de provocar la reflexión y suscitar preguntas en lo relacionado con el propósito de la escuela hoy.

Luego se hace una mirada a la narrativa de los medios de comunicación lo cual implica recordar que la comunicación es un concepto en permanente construcción que ha sido estudiado desde diversas disciplinas y está determinado por acontecimientos sociales, culturales y tecnológicos.

Se hace un breve recorrido por la historia del concepto de comunicación teniendo en cuenta que como menciona Mattelart en el libro *La Historia de las Teorías de la Comunicación* —la proliferación de las tecnologías y la profesionalización de las prácticas no han hecho sino sumar nuevas voces a esta polifonía en un final de siglo que hace de la comunicación la figura emblemática de las sociedades del tercer milenio (Mattelart, A. y M., 1997, p. 9).

Esta trayectoria permite ir vislumbrando cómo a través del concepto se puede identificar una visión de mundo que varía de acuerdo a los intereses de la época y que se puede pensar como una narrativa.

5. Metodología

La ruta metodológica diseñada para realizar este trabajo parte de una aproximación histórica a la escuela en occidente; un capítulo que se ocupa de identificar algunos eventos históricos relevantes para la configuración de la escuela moderna; se realiza una aproximación a la escuela como institución social en un capítulo que hace un panorama sobre la conceptualización de la escuela. En el segundo capítulo de esta investigación, se pretende describir la propuesta de una narrativa escolar actual con el propósito de provocar la reflexión sobre los fines de la escuela hoy. Una vez descrito y reflexionado el panorama de la narrativa de la escuela, se procede a identificar la narrativa de los medios de comunicación en un recorrido por el concepto de comunicación; concepto en permanente transformación, previsto como escenario propicio para reflexionar sobre la sociedad actual; de manera que una vez realizada una mirada panorámica sobre la conceptualización de la comunicación se hacen aproximaciones a los medios desde el determinismo técnico, los medios como instituciones, y los medios como codificadores para terminar en una reflexión acerca de los medios y las narrativas del consumo en la pregunta por la

escuela y la educación.

Este trabajo más que un discurso acabado y definitivo, lo que propone es una ruta de investigación tanto teórica como empírica que contribuya a comprender el sentido de las narrativas que circulan en estas dos instituciones mediadoras y a orientar los rumbos de la educación en el mundo contemporáneo. No se pretende adoptar juicios morales definitivos a favor de una u otra institución, pero si, una apuesta que además de ser epistémica es política, pues la investigación en este caso también está dirigida a indagar posibles narrativas que vayan más allá del consumo y contribuyan a crear vínculos sociales fundados en la convivencia y la negociación a favor de la reconstrucción de tejido social.

6. Conclusiones

En este recorrido se pone de manifiesto que la escuela es un relato que pasa por la noción de de lo público en oposición a la narrativa individualista del consumo que ha invisibilizado al otro en un despliegue de lo privado. La escuela se resiste, sobrevive y sobrevivirá a los avatares de los cambios sociales; sobrevive, porque en su narrativa está el otro y su invitación es al encuentro, al diálogo a la amistad, a ser, a sentir, a vivir a pesar de una sociedad que impulsa la velocidad y el desencuentro, una sociedad que, apoyada por los medios de comunicación y sus promesas individualistas, es cada vez más extraña a relaciones para la convivencia ; de manera que la escuela es vigente por la certeza de la necesidad y el bienestar que genera el encuentro y la interacción en la producción de sentido.

Una sociedad en la que la diferencia marcada entre niño y adulto se ha vuelto difusa a

causa de la aparición de nuevas tecnologías de información y comunicación. En tanto la escuela se funda en esa diferencia; las tecnologías accesibles a niños y adultos no discriminan entre uno y otro; de manera que la información, que por las tecnologías circula, pasa de uno a otro, (niño y adulto) sin ningún tamiz que ayude a determinar la importancia de una u otra información. El niño considerado como un ser humano especial que requería de un tratamiento determinado y una educación determinada, se regía por una velocidad y un tiempo prudente para acceder a cierta información, ese tiempo y ese niño ya no están; de manera que esto tal vez ponga en crisis la autoridad de la escuela, sin embargo, la escuela como proyecto científico y político sigue teniendo vigencia en tanto, las narrativas de las que se ocupa, se pretenden como una conciencia más que como una información; la escuela como escenario para resistir.

Es deseable que las condiciones actuales se conviertan en oportunidad para que la escuela identifique el medio ambiente que se ha ido creando por la aparición de nuevas tecnologías de información y comunicación y que indiscutiblemente dista mucho del ambiente en el que la escuela se conformó como una institución social. Reconocer estas condiciones, no significa aceptarlas o asumirlas; significa intentar comprenderlas para preservar el papel de la escuela en su ideal de formar hombres para la vida y para la ciudadanía. Puede resultar oportunidad para plantear la relación entre información y comunicación, entre información y conocimiento y una vez identificadas sus diferencias y sus velocidades hacer de la escuela una alternativa a las velocidades y dinámicas del mercado y el consumo.

En este sentido es importante identificar que para la escuela se plantea el reto de ingresar los medios y hacer uso de ellos; los medios como narrativa, como institución mediadora que concilia entre la realidad que muestran y la realidad que viven los niños y jóvenes; de manera que sea la escuela, una instancia en la que se hable de televisión, de radio, de internet, de virtualidad; de la misma manera que se habla de geografía o de matemáticas; los medios como fenómenos a estudiar y comprender; los medios y sus informaciones a la vista de un receptor actor formado en la escuela.

Si bien es cierto que la escuela tenía a su haber el acceso a la información y la legitimidad

de la misma; hoy el acceso es un asunto que no está en manos de la escuela; sin embargo la legitimidad de la información tendría que ser un asunto que pase, entre otras instituciones, por la escuela; además de validar cierta información, es preciso identificar estrategias que permitan prever usos adecuados de la cantidad de información que circula.

La escuela de hoy asiste a la transición que sufre la sociedad; y está llamada a asumir este tránsito en una sociedad en la que conviven relatos del mundo sólido con rituales del mundo líquido. Se trata de una escuela pensada para el homo sapiens que se enfrenta a una variedad diversa de homo; (homo psicologicus, homo ludens, homo interneticus homo videns, etc.) mientras los medios están en sintonía con las solicitudes de sus usuarios, utilizando relatos conocidos para ingresar sin mucha dificultad, nuevos datos y objetos que van llenando de sentido los rituales cotidianos en los que se van perfilando mitos a la medida.

Sin embargo, este desencuentro en las velocidades de medios y escuela puede no ubicarlos necesariamente en una competencia; por el contrario; es momento de identificar los límites y recuperar los fines de la escuela, de manera que las tecnologías ingresen para ser pensadas y utilizadas al servicio de los propósitos de la escuela, deslindado este, de los propósitos de los medios y las tecnologías.

Que en la escuela se eduque sobre el uso de los medios puede significar una posibilidad que supera la instrucción de catálogo, de manera que el uso de las tecnologías al servicio de la ciudadanía, la biodiversidad, la construcción de paz, la mirada crítica, la convivencia, etc, parece una tarea para la escuela, en un momento en el que es posible que el sujeto carezca de un sentido para la vida; un sentido ubicado en proyectos colectivos. Esto sugiere que la escuela como institución mediadora pudo pasar de mediar entre lo que se sabe del mundo y lo que es a mediar entre el mundo del consumo y la cosificación del hombre al mundo de lo humano y la recuperación de esa identidad.

De todas maneras, esto significará que la escuela asuma una suerte de convergencia de prácticas sociales, consumos, lenguajes, formas de ver, formas de vivir, tiempos, geografías.

| | |
|-----------------------|------------------------------------|
| Elaborado por: | ÁNGELA MARCELA CASTELLANOS BARBOSA |
| Revisado por: | OSCAR ARBELAEZ GARCES |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 30 | 11 | 2017 |
|--|----|----|------|

Contenido

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPITULO I: APROXIMACIONES HISTORICAS A LA ESCUELA EN OCCIDENTE | 1 |
| La institución escolar como mediadora entre el niño y el adulto. | 5 |
| Algunos apuntes pertinentes para pensar la escuela en Colombia..... | 13 |
| La escuela como institución social..... | 18 |
| La institucionalización de la escuela moderna; una mirada desde la sociología..... | 23 |
| CAPÍTULO II: APROXIMACIONES A LA LECTURA DE UNA NARRATIVA ESCOLAR ACTUAL | 30 |
| La nave espacial Tierra: una narrativa ambiental para la escuela..... | 33 |
| El ángel caído: Una gran conversación con la ciencia..... | 34 |
| Educación ciudadana como narrativa..... | 34 |
| Un debate sobre la interculturalidad..... | 34 |
| La narrativa del lenguaje y la comunicación..... | 35 |
| ¿Qué pasa con la infancia? | 37 |
| CAPÍTULO III: APROXIMACIONES A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NARRATIVA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. | 42 |
| Los medios como instituciones mediadoras..... | 48 |
| Una mirada a los medios de comunicación desde el determinismo técnico..... | 54 |
| Los medios como instituciones..... | 57 |
| Entre la técnica y la institucionalidad | 62 |
| Medios, educación e hipermediaciones. | 66 |
| Los medios como codificadores..... | 70 |
| Los medios y las narrativas del consumo..... | 79 |
| CONCLUSIONES..... | 87 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 90 |

INTRODUCCIÓN

Para investigar la escuela como un relato verosímil y aproximarse a una narrativa de la misma, en relación con las narrativas de los medios de comunicación, se tiene en cuenta la noción de Neil Postman, quien en su texto —El fin de la educación‖ concibe la —narrativa‖ desde la perspectiva en la que, esta, es un relato que determina acciones; es decir la narrativa como un discurso que orienta y da sentido; una visión de mundo. Este relato, en palabras de Postman, es visto como un mito que es valorado por sus componentes creativos y prácticos a la vez que estos justifican y hacen del relato una narración verosímil. —El propósito de una narrativa es otorgar sentido al mundo, no describirlo científicamente. La medida de la —veracidad‖ o —falsedad‖ de una narrativa estriba en sus consecuencias. Esta clase de narrativa aparece bajo múltiples denominaciones: —mito‖ (Joseph Campbell y Rollo May), —ilusiones‖ (Freud), —ideología‖ (Marx). Durante siglos y hasta nuestros días, las narrativas judías, cristianas e islámicas han proporcionado razones y fines a la escolarización.‖ (Postman. 1997 pág. 18-19).

De manera que plantearse la pregunta por la relación que hay entre las narrativas de la escuela y las narrativas de los medios, aboca a recordar que se pasa por un momento en el que los medios ocupan un lugar central en la vida de las personas y determinan formas de percibir la realidad y relacionarse con el mundo.

La relación, que en los últimos tiempos, ha tenido la escuela con los medios de comunicación es compleja y ambigua. Como institución, la escuela ha sido llamada a —incorporar‖ los medios a su cotidianidad o a hacer un uso pedagógico de los mismos; en

algunos casos, los medios no han pasado de ingresar como objetos, instrumento para las acciones pedagógicas, sin embargo, el papel de informar y apoyar la conformación de visiones de mundo que cumplen los medios, es algo sobre lo que no parece tener potestad la escuela.

Resulta oportuno, identificar, desde la mirada funcionalista, las funciones sociales de los medios en relación con las funciones sociales de la escuela para tratar de ver los puntos de encuentro y desencuentro; entre tanto, medios y escuela parecen competir por la atención de niños y jóvenes que distribuyen su tiempo y su energía entre estudiar y entretenerse.

La escuela, en algunos casos reducida para la alfabetización, es un escenario para el pensamiento, el conocimiento, la construcción de sentido en una cotidianidad que prevé rutinas y rituales relacionados con el libro y la tradición oral y escrita; esta escuela, se ve abocada a reconocer e incluir nuevas narrativas con múltiples escrituras que se producen, reproducen y circulan en el mundo audiovisual y el de la informática. No se trata de un desplazamiento o una sustitución, se trata de una coexistencia compleja y de una serie de rupturas.

Es clave identificar que los medios se convierten en mediadores de unas apuestas discursivas que constituyen formas de ver y estar en el mundo al igual que la escuela se puede ver como institución mediadora que busca desde el sistema educativo aportar a la relación del sujeto con el sistema social; ahora bien, ¿qué niños ven qué medios y qué niños van a qué escuela? Este es un evento que no puede ser ajeno a la relación entre narrativas mediáticas y narrativas de la escuela.

Surgen, entonces, preguntas para la escuela. ¿Qué vínculos tienen los niños y jóvenes con los medios? ¿Qué vínculos tienen con la escuela? Alrededor de esto es preciso identificar una visión de mundo que circula por los medios y por la escuela; una narrativa que privilegia la

imagen sobre la escritura, privilegia el color y la memoria y deja de lado la abstracción y la reflexión.

Finalmente, plantear la relación entre narrativas de la escuela y narrativas de los medios implica preguntarse por el maestro quien más que el dominio de un saber académico y las formas de transmitirlo requiere de una voluntad decidida para educar en y para la autonomía y no para la diversión, un maestro que eduque más para la vida que para la producción.

Para la consolidación de este trabajo se describe un panorama histórico, social y cultural para identificar la forma como escuela y medios de comunicación se han ido conformando como instituciones sociales que se fundan en un relato, que las constituye como una narrativa y que, en tanto, cumplen unas funciones sociales, determinan rutinas y rituales; es decir un tipo de prácticas que las fueron constituyendo, instituyendo y por qué no prostituyendo, entendido este último calificativo con una forma de haberse desvirtuado la institución en tanto perdió los fines para los que fue creada.

Que la escuela empiece a preguntarse por las formas en que los jóvenes en su cotidianidad y su singularidad se relacionan con los medios y son educados por ellos, significa que los medios ingresan a la escuela. Televisión, internet, cine, radio, prensa, etc. Pueden hacer parte del debate y del discurso que circula en la escuela, de ser así, aparecerá la pregunta por la comunicación y el conocimiento tan escasos en los medios, tan esquivos en la escuela.

La ruta metodológica diseñada para realizar este trabajo parte de una aproximación histórica a la escuela en occidente; un capítulo que se ocupa de identificar algunos eventos históricos relevantes para la configuración de la escuela moderna; se realiza una aproximación a la escuela como institución social en un capítulo que hace un panorama sobre la conceptualización de la escuela. En el segundo capítulo de esta investigación, se pretende

describir la propuesta de una narrativa escolar actual con el propósito de provocar la reflexión sobre los fines de la escuela hoy. Una vez descrito y reflexionado el panorama de la narrativa de la escuela, se procede a identificar la narrativa de los medios de comunicación en un recorrido por el concepto de comunicación; concepto en permanente transformación, previsto como escenario propicio para reflexionar sobre la sociedad actual; de manera que una vez realizada una mirada panorámica sobre la conceptualización de la comunicación se hacen aproximaciones a los medios desde el determinismo técnico, los medios como instituciones, y los medios como codificadores para terminar en una reflexión acerca de los medios y las narrativas del consumo en la pregunta por la escuela y la educación.

Este trabajo más que un discurso acabado y definitivo, lo que propone es una ruta de investigación tanto teórica como empírica que contribuya a comprender el sentido de las narrativas que circulan en estas dos instituciones mediadoras y a orientar los rumbos de la educación en el mundo contemporáneo. No se pretende adoptar juicios morales definitivos a favor de una u otra institución, pero si, una apuesta que además de ser epistémica es política, pues la investigación en este caso también está dirigida a indagar posibles narrativas que vayan más allá del consumo y contribuyan a crear vínculos sociales fundados en la convivencia y la negociación a favor de la reconstrucción de tejido social.

CAPITULO I: APROXIMACIONES HISTORICAS A LA ESCUELA EN OCCIDENTE

Este apartado se prevé como oportunidad para identificar la escuela como un relato que se ha ido configurando desde su nacimiento, hasta nuestros días y está en constante diálogo con nuevos acontecimientos y relatos entre los que se encuentran las narrativas de los medios de comunicación; diálogo del que se ocupa esta investigación.

Así, se pretende un panorama que permita identificar el papel determinante de ideas como la infancia, la institución escolar y una mirada a la escuela en Colombia de manera que este recorrido permita tener un breve panorama de los eventos e ideas que van perfilando la institucionalización de la escuela.

La institución escolar como mediadora entre el niño y el adulto.

De acuerdo con lo descrito por Émile Durkheim en su texto *Educación y Sociología*, el niño ha sido concebido de distintas formas a lo largo de la historia:

“El niño, tal como lo concibe Platón, no tiene nada que ver con el que concibe Kant, o, mejor dicho, resulta ser todo lo opuesto. De la misma forma, el niño que trabaja en una fábrica a principios del siglo XIX, poca cosa o nada tiene en común con el niño que asiste a la escuela” (Durkheim, 1975, p. 20)

De acuerdo con lo expresado por el sociólogo y educador; la convivencia entre niño y adulto ha marcado desde siempre la noción de educación mediante el aprendizaje, en relación con lo que se debía saber para que el niño y el adolescente ayudara a los adultos; sin embargo “La separación niño/adulto, es decir, el enclaustramiento del niño, aparecerá hacia finales del siglo XVII con la «moralización de los hombres por los reformadores católicos o protestantes, tanto si pertenecen a la Iglesia, como a la magistratura o al Estado” (Durkheim, 1975, p. 20)

Aun lo expresado anteriormente, la escuela primaria obligatoria no incluye a todos los niños. Estar dentro o fuera de la escuela para el final del siglo XVII, implica, entre otras, que para algunos estar allí es una primera etapa de formación, mientras que para otros es principio y final de su formación. De ahí que en el texto de Durkheim se haga referencia a Platón y su idea de formación para los futuros servidores de la política, teniendo en cuenta que los formados son hijos de ciudadanos y que según Platón los hijos de esclavos reciben otro tipo de formación en tanto deben permanecer esclavos:

“Pues bien, esa formación platónica va a constituir la primera ideología de la educación, aquella que constituirá la referencia obligatoria, aquella a la que nuevamente se aferrarán y, sobre todo, que pondrán en práctica los jesuitas: la tradición de la educación autoritaria. En efecto, ¿qué es, según Platón, un hijo de ciudadano (no contando los demás para nada)? Un inicio, Adán en el Génesis. Mejor dicho: un buen inicio. Sin embargo, el ser un buen inicio no puede bastar en el caso específico. Puesto que consta en la definición misma del niño que no es tal niño más que para desarrollarse, es decir, cambiar, o, si se prefiere, descarriarse en la historia. Así, la formación platónica será una conversión, una torsión (véase el mito de la caverna) mediante la cual el educando romperá con el mundo sensible y la historia.” (Durkheim, 1975, p. 20-21)

De manera que la educación empieza por plantearse en contra de la naturaleza humana, noción que toman los jesuitas quienes, durante el Siglo XVII, construyen un sistema de enseñanza a partir de generalizar y poner en práctica lo que ellos consideran bueno y verdadero. Así, se puede ver que en una primera instancia, para la escuela el niño es visto como malicioso y es moldeable desde lo autoritario y represivo; sin embargo, a partir del siglo XVIII el niño, se prevé como portador de una naturaleza buena que puede ser desarrollada con ayuda de la educación como oportunidad para liberar. (Durkheim 1975.) “Una educación que ha dejado de ser una ruptura de una naturaleza por destruir a causa de su perversidad, sino que, al contrario, se

ha transformado en una evolución continua, lineal, en una palabra, progresiva.

Perfeccionamiento, progreso, esta idea está importada: proviene de la política (y de la moral, nombre que daba Kant a la política). Si, a través de una buena política, los pueblos progresan en la historia, de igual forma a través de una buena educación, el niño progresará en el perfeccionamiento de su historia personal.” (Durkheim, 1975, p. 22)

De manera que, esta idea de negar en gran medida lo humano para garantizar la docilidad a partir de la represión, es uno de los elementos que empiezan a hacer parte de la narrativa de la escuela; una escuela al servicio de la visión de mundo de los que ostentan el poder.

Al respecto y en relación con América Latina, Alejandro Álvarez recuerda el Despotismo Ilustrado, a mediados del siglo XVIII, como un cambio en la forma de relación con las colonias, en tanto estas se convirtieron en fuentes de recursos para el imperio. De manera que se da una intensificación de las dinámicas del comercio en las que la población cobra relevancia como recurso humano al servicio del imperio y las formas de vida y la muerte de los niños se vuelven asunto del Estado.

“Pero además, hay otro problema, los niños antes de que empezaran a ser adultos, (y empezaban a ser adultos muy rápido, a los 7 años ya se incorporaban a la vida laboral, productiva y social, común y corriente), antes de los 7 años estaban sueltos, estaban absolutamente sueltos y eran un tanto incómodos, eran como pequeños delincuentes, incipientes, robando en el mercado, correteando, jugueteando, dañando las cosas, entonces se empieza a creer que es necesario intervenir sobre esa edad. Entonces se hace visible la infancia. Se hace visible esa edad.” (Álvarez Gallego, 2014, p.74)

Además, el crecimiento de las ciudades y su conformación como centros para la vida moderna configura nuevas maneras de relacionarse y nuevas rutinas que exigen formas de mantener un

orden para evitar la descomposición social, aparece, entonces la fuerza de instituciones modernas como la familia y según Álvarez:

“La familia será desde entonces una estrategia de control, un lugar en donde puede hacerse visible el niño, el hombre y la mujer. La mujer no es objeto. Para el Estado la mujer no es la persona que contribuya como recurso humano a la productividad, a la economía política, la mujer será el medio que les va a permitir convertir a los niños en un recurso productivo; por eso la productividad de la mujer no es tan importante; en esa época había auténticas factorías en donde las mujeres trabajaban todo el tiempo, pero el estado empieza a acabarlas, (vuelven a aparecer durante el siglo XX), porque tiene que cuidar en el hogar, a los niños y al esposo.” (Álvarez Gallego, 2014, p.# 78)

Así y en el interés de hacer de los jóvenes un recurso humano útil para el imperio, se va perfilando la necesidad de la educación que de alguna manera estuvo a cargo de nodrizas y hospicios aun cuando no hubiera una decidida intensidad educativa de manera que se empieza a justificar la necesidad de un espacio para que los niños se educaran: la escuela y la preocupación por el recurso humano convoca a la familia y a la escuela como instituciones que en diálogo contribuyen a garantizar un control que preserve el orden en la ciudad como escenario por construir. El discurso común, es entonces la educación como una narrativa que contribuye a la creación del nuevo orden.

De manera que la escuela actual en su narrativa más primaria funciona como institución social que pretende establecer un orden que se enfoca en el control del alma el cuerpo y la razón y desde el relato de la educación se va constituyendo a través de rutinas y rituales que van configurándola como escenario para el control y la formación de la infancia.

Una vez identificad la relación entre niño y escuela, va apareciendo la complejidad de la consolidación de la institución escolar que está vinculada con aspectos políticos que según se ha

venido mencionando en el apartado anterior, tienen directa relación con las pretensiones de la burguesía.

De acuerdo con lo planteado por el sociólogo y educador Émile Durkheim en su texto *Educación Y Sociología* “la escuela, viene a ser el medio institucional más sólido, el eslabón principal, de reproducción de la ideología burguesa.” (Durkheim, 1975, p. 19)

Según Durkheim en 1830 iniciaron la escuela primaria y la sociología, vinculadas con la aparición del proletariado y presenta a la escuela como respuesta preventiva del Estado para la dominación de clases, como un dispositivo de canalización. En esta descripción, el sociólogo, educador asegura que.

“Por ejemplo, las leyes referentes a la escuela primaria, las primeras, la ley Guizot, datan de 1833, pero, para lo esencial, dicha escuela, sigue de hecho, en manos de las congregaciones religiosas hasta la promulgación de las leyes Ferry de 1880-1882: la institución de «ideologización» dominante es la típica del capitalismo, o sea, la escuela.” (Durkheim, 1975, p. 23)

Así, Durkheim describe, cómo la escuela pensada por Diderot tardó un siglo en hacerse realidad, pues la lucha de la burguesía industrial con el proletariado requería de salidas tranquilas; de acuerdo con lo descrito por Durkheim, Diderot propone la necesidad de instruir al salvaje con el propósito de garantizar su docilidad a la vez que se vincula con leyes y normas que van en pro de su felicidad; es preciso mencionar que según lo aclara Durkheim en el siglo XVII los obreros y pobres son los salvajes y que a la luz de los postulados marxistas este principio funda la escuela capitalista. (Durkheim, 1975)

“Es, por tanto, necesario que la corriente que calibra el interés de esa «docilidad razonada» —y cuya base social, ya se sabe, es la burguesía industrial— pueda con sus «falsos enemigos», los

«volterianos», para que pueda existir una escuela primaria y que esta sea obligatoria. Ante todo, es preciso que en la realidad política y económica se hayan producido determinados hechos, determinadas transformaciones, determinadas luchas que hayan modificado el panorama tanto político como económico. Ya empieza a ser bien sabido que las ideas no llueven del cielo. Precisamente es esto lo que ocurre en los inicios del siglo XIX: en efecto, 1830 es el momento en que la clase obrera se manifiesta por vez primera como movimiento violento colectivo. Por vez primera también, esta burguesía retrocede en tanto que clase, lo que repercute a nivel del Estado: una reglamentación de la jornada laboral ve la luz, limitando la duración del trabajo, estableciendo reglas para el trabajo de los niños. “(Durkheim, 1975, p. 23)

Una vez regulado el trabajo de los niños, los hijos de los pobres tienen tiempo libre, lo cual significa un problema para la burguesía que considera que el obrero debe estar siempre ocupado en acciones vinculadas con la producción; y aparece la escuela como solución a esta problemática.

Antes de continuar con este recorrido es importante recordar que el poder concentrado durante la edad media, ahora estaba disperso, al respecto Alejandro Álvarez asegura: “Desde entonces fueron los grandes imperios, regidos por un gran Señor, el Rey, quienes asumirían la función de Estado.” (Álvarez Gallego, 2014, p. 15). Y afirma además, que es preciso identificar entonces la diferencia entre la escuela medieval y la escuela moderna la cual, además de tener un carácter urbano; sirve a la nación como proyecto universal en el marco del absolutismo.

“Este período, que transcurrió entre los siglos XVI y XVII, se caracterizó por grandes guerras, en el marco de las cuales se presentaron todo tipo de escándalos y herejías; esto es importante mencionarlo para entender cómo la gente empezó a liberarse de lo que para entonces se consideraron ataduras, se buscaron experiencias nuevas y se rompieron los esquemas que hasta entonces habían regulado la vida social. Esto es importante para entender en qué condiciones se fueron instituyendo

nuevas verdades; la sociedad se encontró, digámoslo así, con las condiciones favorables para pensar de otra manera, era necesario pensar de otra manera.” (Álvarez Gallego, 2014, p.# 17)

En el texto se recuerda que durante la edad media la evangelización cristiana fue la función social de la escuela y los rituales que allí se daban estaban directamente relacionados con esta función; de manera que el relato que circulaba y unía a los grupos sociales era el relato religioso compuesto por principios cristianos y acciones que giraban en torno a la obediencia a Dios como el orden establecido. Álvarez referencia que:

“En aquellas escuelas anexas a los monasterios se formaban los valores que portarían los fieles campesinos habitantes de aquellas rústicas dehesas del mediodía europeo. Cuando se trataba de instituciones de formación avanzada, se estudiaban a los clásicos latinos y griegos, se contaba la historia de todos los pueblos y se adquirían los rudimentos de diversas lenguas; los conocimientos de ciencias naturales giraban en torno a la teología.” (Álvarez Gallego, 2014, p.# 19)

Georges Duby (1978) citado por Alejandro Álvarez (Álvarez 2014) identifica la manera en la que la iglesia encuentra condiciones creadas por el poder feudal para el control social ya no enfocado en el cuerpo sino como un asunto del alma.

“En el siglo XII, el clero llegó a ser, igual que la caballería, el auxiliar natural del poder temporal. Su ayuda se prestaba de tres maneras. En primer lugar, mediante la exhortación moral. Exhortaban incansablemente a poner en práctica ciertas virtudes que contribuían a mantener el orden público, reprimiendo los pecados que se consideraban dañinos para ese orden.” (Álvarez Gallego citando a Duby, G. 1978, p.# 21)

A este respecto, es preciso recordar que, como lo expresa Durkheim, la revolución Francesa de 1789 aporta la idea de una escolarización para todos lo cual da pistas de la simultaneidad de analfabetismo y filosofía de las luces en la Francia del siglo XVIII. De manera que con la llegada

de Napoleón se incorpora a la educación de los jesuitas, la disciplina militar, sin embargo en este escenario no aparece la escuela primaria que carece de lugar. Según Durkheim

“El inicio de la era del maquinismo arroja a los hombres de la fábrica: para ese trabajo igualmente sirven las mujeres y los niños. ¡El empresariado codicioso y desalmado (pero, muy riguroso en cuanto a cuestiones de moralidad se refiere) no va en forma alguna a renunciar a una mano de obra tan fácil de explotar y de subyugar para irle a hacer escuelas! Los niños serán, pues, los primeros trabajadores inmigrados de la industria. Los hijos de obreros de principios del siglo XIX son productores: por tanto, no cabe pensar en forma alguna en la instauración de la escuela primaria para todos, pues, esos niños no tienen tiempo para ello. Por otra parte, antes de la insurrección obrera de 1830, prevalece la teoría de la fracción arcaica de la burguesía, los «volterianos», teoría según la cual resulta peligroso dar instrucción al pueblo, pues instruir al pueblo vendría a ser como proporcionarle armas. Y sin embargo, precisamente, esa arma del saber, la clase obrera trata de forjársela por sí misma.” (Durkheim, 1975, p. 24)

En tanto no hay escuela prevista para los hijos de los obreros, estos empiezan a construir de manera autónoma una cultura obrera que está en contradicción con la burguesía; una cultura directamente relacionada con la experiencia del trabajador y con la lucha de clases, de manera que como lo describe Durkheim, a partir de 1830 la organización obrera y la regulación del trabajo ocupan un lugar importante.

“Hasta tal extremo que la primera reivindicación escolar de la clase obrera no será en absoluto la de la obligatoriedad de escolaridad, lo que, medio siglo más tarde, se convertirá en escuela primaria, laica, gratuita y obligatoria: el movimiento obrero no anhela la separación escolar. Lo que reivindica hasta los años 1860, tanto en Inglaterra como en Francia, es que se le deje la posibilidad de hacer sus propias escuelas en el lugar mismo de trabajo.” (Durkheim, 1975, p. 25)

De manera que el siglo XVII presencia la obligatoriedad de la escuela primaria para todos y a la vez alerta a la burguesía acerca del peligro de la autonomía del movimiento obrero y en este sentido el peligro de la autonomía de cualquier cultura que no sea la dominante; en este panorama, la escuela está en la pugna entre una educación religiosa y una escuela *laica*

“En 1830, Luis Felipe accede al trono, y, en lo que se refiere a la enseñanza, las leyes instituyendo la escuela para todos permanecerán aún por espacio de cincuenta años bajo un modelo de leyes que favorecen a la Iglesia. Se puede decir, sin temor a equivocarse, que la primera mitad del siglo XIX viene marcada en Francia por la fuerza de la República y la debilidad de los republicanos... Habrá que esperar hasta la segunda mitad del siglo para que República y republicanos, vuelvan a formar un todo indivisible. Esa dominación habrá exigido esencialmente dos condiciones:

1. Desde el punto de vista político: que los republicanos demuestren su capacidad

2. Desde el punto de vista económico: que la burguesía industrial se imponga a la fracción latifundista. Es el movimiento que, a partir de 1850, se inicia con la rápida industrialización del Norte y del Este de Francia. Para reprimir los levantamientos populares, su firme propósito de ser enemigos del pueblo. Entonces, es cuando todo está dispuesto para proceder en consecuencia. El 28 de marzo de 1880 se promulgan los decretos en contra de los jesuitas, promulgación a la que seguirá la de los decretos de laicización de la enseñanza. “(Durkheim, 1975, pp. 26-27)

Así, esta serie de acontecimientos vinculados a la tensión permanente de fuerzas convierten a la escuela en un relato múltiple que ha ido perfilando y determinando sus objetivos de funcionamiento.

Algunos apuntes pertinentes para pensar la escuela en Colombia.

Aun cuando esta investigación no se propone una historia de la educación y la escuela en Colombia; en este apartado se pretende una aproximación a algunas situaciones sociopolíticas, culturales y económicas que determinan la narrativa particular de esta escuela; sin perder de

vista que, como se expuso al inicio de este capítulo, la escuela de la que se habla es un proyecto que viene de Europa y es desde allí que se ha ido perfilando una narrativa que va cambiando al ritmo de la producción ininterrumpida de nuevos acontecimientos.

Alejandro Álvarez afirma en su texto *Hacia una genealogía de la escuela en occidente*, que

“Durante el siglo XVI se estaban operando en Europa una serie de cambios (en ese sentido sería parecida a nuestra época) que estaban afectando a todos los habitantes y que se estaban gestando fundamentalmente en las ciudades, convertidas para entonces en centros de intercambio comercial (casi siempre puertos, porque la actividad económica estaba girando notoriamente alrededor del intercambio marítimo); en estas ciudades estaban pasando muchas cosas que asombraban y preocupaba al mundo de la época y obviamente al orden establecido. Fue la época de la decadencia definitiva de la edad media y del surgimiento de los Estados Absolutos (Anderson, 1979). Así, cuando los estados absolutistas quedaron constituidos en Occidente, su estructura estaba determinada fundamentalmente por el reagrupamiento feudal contra el campesinado, tras la disolución de la servidumbre; pero estaba sobredeterminada secundariamente por el auge de una burguesía urbana que, tras una serie de avances técnicos y comerciales, estaba desarrollando ya las manufacturas preindustriales en un volumen considerable” (Álvarez Gallego, citando a Anderson, 1979, p.14)

De manera que un primer elemento a tener en cuenta está relacionado con el hecho de ser la escuela en Colombia una institución que toma modelos foráneos europeos que efectivamente fueron ganando el matiz que le imprimen las particularidades del territorio y la cultura.

Tratar de indagar por la narrativa de la escuela en Colombia significa reconocer que como describe Álvarez diversos pensamientos y nociones hicieron que la escuela se previera como una necesidad y a la vez como una estrategia con todo lo que esto implica; es decir un espacio constituido a partir de rutinas y rituales que se corresponden con el relato verosímil que la habita;

relato que además se reproduce y circula. En este sentido es claro que la iglesia se encargaba de la educación, acción que se vinculaba con la noción de caridad y que la influencia de la revolución francesa fue determinante para que se pensara en la educación como un servicio público con el propósito de cultivar la mente. Estos sucesos van determinando la narrativa particular de la escuela en Colombia, siempre con una narrativa predeterminada vinculada directamente con los acontecimientos que marcan la historia europea.

Es oportuno resaltar que el antecedente de la escuela en Colombia responde inicialmente a una crisis relacionada directamente con fenómenos como la pobreza y la mendicidad visibles en el Nuevo reino de Granada; que en todo caso se corresponde con la idea de la escuela como ente de control social. De acuerdo con lo planteado en el libro *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial* el fenómeno de la mendicidad se había multiplicado por toda la superficie de Santafé y el Nuevo Reino en donde a finales del siglo XVIII mendigos y ladrones se aglomeraban en lugares de la ciudad como templos, plazas y puentes (Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E., 1999). De manera que Aquel fenómeno, durante mucho tiempo ignorado, comenzó a ser reconocido como producto de la desorganización social y como un gran peligro.

“Se inició así un proceso de desacralización de la pobreza que despojó de su halo mítico y la puso en el terreno de los intereses públicos. Surge así, una nueva mirada sobre la miseria que de objeto de la caridad al servicio de la salvación de almas pasó a ser malestar social, amenaza constante a la estructura social y al orden.” (Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E., 1999, p. 13)

De manera que la pobreza, como fenómeno que fue incluido en el ámbito público, generó una serie de necesidades como diferenciar pobres de ladrones y enfermos de timadores; en este

sentido existen documentos como uno que da la instrucción a los alcaldes de barrio expedido el 16 de noviembre de 1774 por el virrey Guirior.

“Los que se hallen sin destino, vagos y mal entretenidos, los huérfanos y muchachos abandonados por sus padres o parientes; también los pobres mendigos de ambos sexos...” para que valiéndose de esta información a los últimos los trasladen sin dilación al Hospicio o Casa de Recogidas con una boleta circunstanciada, para que se asiente y firme en libro de entrada: a los que por las diligencias y noticias que de ellos se tomasen, resultaren ser vagos y sin destinos, se les pondrá en la cárcel... entregándose los muchachos abandonados al cuidado de Maestros, que les enseñen oficio, poniendo particular vigilancia, en que ni los mancebos ni aprendices, ni los criados de las casas anden ociosos por las esquinas, sin atender a su trabajo, y muy particularmente que no se entreguen a los juegos, ni en los trucos, que visitarán a todas horas los alcaldes, para no permitir esta diversión, sino a aquellas personas en quien no hay motivo para / impedirla, en los años que resultan que algunos artesanos e hijos de familia se vicien y pierdan el tiempo en ella” (Real Audiencia Cundinamarca, Archivo General de la Nación)

Una vez censados e identificados los mendigos se hizo necesario ubicarlos en espacios que los ocuparan; en esta perspectiva se inicia un proceso de reglamentación de los oficios artesanales para lo cual se hacía necesario, en palabras de Francisco Robledo, asesor general para el arreglo de gremios del virrey Flórez "Formar una institución que sirviese de regla y método para enseñarlas y aprehenderlas" (Cabildos, Archivo General de la Nación) y como no había escuelas que enseñaran artes y oficios en el Nuevo Reino de Granada se dio un proceso de formación de artesanos que formarían a los que por situación de enfermedad y pobreza llenaban las calles. De manera que, aunque de forma ambigua, enseñar un oficio se convierte en una práctica que apoya

la solución a un problema político de vigilancia y control en la ciudad y el maestro se va perfilando como instrumento de ordenamiento social de los pobres y ociosos. (Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E., 1999)

De manera que los espacios se hicieron necesarios; ya no solo para enseñar a leer escribir, sumar y la doctrina cristiana sino que además se requería la enseñanza de artes y oficios "para ejercitar un gran número de hombres, que no teniendo de que subsistir se abandonarían al latrocinio y demás vicios que ocasiona la ociosidad" (Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E., citando a Rodríguez, M. de S., 1792)

De acuerdo con lo descrito por Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, antes de existir la escuela a finales del siglo XVII existían tres modalidades de instrucción. Una para preparar a personajes principales en el ejercicio de la jurisprudencia o para ser sacerdotes y se llevaba a cabo en Colegios Mayores o Seminarios que funcionaban en las ciudades principales del virreinato; otra manera de educar se desarrollaba en el hogar y era realizada por particulares a los hijos de comerciantes, mineros y funcionarios de la alta burocracia virreinal. Una última modalidad de enseñanza era realizada por curas párrocos que en la casa cural recogían a niños y jóvenes virtuosos y de buenas capacidades que quisieran ser sacerdotes, de manera que la educación era un privilegio de un sector de la sociedad. Se dio inicialmente una escuela denominada escuela pía, que, aunque seguía siendo excluyente, vinculaba a un grupo no contemplado hasta ese entonces: El de los españoles pobres

Se pueden recibir hasta el número de cien pobres y con particularidad los niños varones expósitos que se crían en la casa de Divorciados de esta ciudad y después los hijos de regidores inferiores (...) exceptuándose para no ser recibidos indios, negros, mulatos ni sambos, por el ánimo y voluntad expresa de dicho fundador el que solo se reciban españoles pobres que no sean

de los prohibidos... (Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E., citando a Jaramillo Uribe).

Así, la educación y la escuela se ubican como determinantes en la historia de occidente, entanto instrumentos de enculturización y transculturación que contribuyen a cambios de orden social , político y cultural ; la escuela conformada como institución mediadora en diversos periodos de la historia.

La escuela como institución social

Rastrear la forma como se instituyó la escuela y buscar su origen, resulta pertinente para identificar las transformaciones del relato que conformó la escuela como institución y poder aproximarse al relato de la escuela actual, transformado, entre otras, por la fuerza de los medios de comunicación y sus narrativas.

Para abordar el tema de la escuela como institución social, es necesario recordar que para Émil Durkheim las instituciones son creencias y formas de actuar instituidos por una colectividad. De manera que Durkheim percibe la institución social como un hecho externo que actúa sobre el individuo de forma restrictiva. Así, se prevén la instituciones como acciones sociales que tienen poder sobre el individuo en tanto estas acciones responden a modos de pensar y sentir de una colectividad y se imponen sobre el individuo. Es decir, que las instituciones operan como mecanismos que funcionan para garantizar un orden social en tanto pretenden volver normal el comportamiento de un grupo de individuos. Así, las voluntades individuales se subordinan al servicio de las voluntades colectivas expresadas en instituciones que pretenden garantizar la normalidad a partir de la imposición de un objetivo considerado como un bien común.

Es así, que la escuela se gesta como institución en la voluntad colectiva de una estructura social y su papel es contribuir a la reproducción de dicha estructura. Para Erich Fromm:

“la función social de la educación es la de preparar al individuo para el buen desempeño de la tarea que más tarde le tocará realizar en la sociedad; esto es, moldear su carácter de manera que se aproxime al carácter social, que sus deseos coincidan con las necesidades propias de su función. El sistema educativo de toda la sociedad se halla determinado por este cometido; por lo tanto, no podemos explicar la estructura de una sociedad o la personalidad de sus miembros por medio de su proceso educativo, sino que, por el contrario, debemos explicar éste en función de las necesidades de una sociedad dada” (Fromm, 1982, p. 313)

De manera que el individuo se prepara para estar al servicio de la sociedad y es lo que la sociedad requiere y le permite ser; ahora, bien, la escuela no actúa sola; las demás instituciones sociales actúan como refuerzo y lo que una institución social no logra otra está tratando de conseguirlo:

“... muy pronto en su educación se enseña al niño a experimentar sentimientos que de ningún modo son suyos; de modo particular, a sentir simpatía hacia la gente, a mostrarse amistoso con todos sin ejercer discriminación crítica, y a sonreír. Aquello que la educación no puede llegar a conseguir se cumple luego por medio de la presión social” (Fromm, 1982, p. 268)

Entonces, el educador representa a la sociedad a la cual pertenece y consciente o inconscientemente es un actor político que transmite valores propios de la clase dominante. Al respecto, Paulo Freire se refiere a la pedagogía del oprimido y expresa:

“La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión, y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en

que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente libertad” (Freire, 1978, p. 53).

Pretender identificar los componentes que constituyeron la institución educativa aboca a preguntarse por la institución y la institucionalidad; al respecto, Lidia Fernández afirma que:

“En su uso más antiguo, la palabra “institución” alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas –formalizadas en el caso de las leyes– con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos.” (Fernández, 2014, p. 35)

De igual manera, la autora llama la atención acerca de la importancia de las instituciones en la vida social y resalta la existencia de las mismas en el ámbito simbólico y su incidencia en la forma como el individuo percibe y vive la realidad

“La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable.” (Fernández, 2014)

De acuerdo con esto, las instituciones se encargan de preservar el orden y encaminar a los individuos a través de relatos (mitos, narrativas) verosímiles que desde una lógica van configurando visiones de mundo. Es preciso resaltar que varias instituciones comparten uno o más relatos de manera que cada institución refuerza actitudes y visiones de mundo.

Continuando con el recorrido del concepto institución, Fernández plantea la reflexión sobre lo instituido y lo instituyente¹ como elementos que operan en lo individual y lo colectivo; pasando

¹ Lo instituido (lo fijo, lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación)

desde la persona hasta la sociedad como ámbitos complejos que requieren cada uno de procesos de integración. Es decir, la institución a través de lo instituido aporta a la construcción de relaciones; de manera que se van perfilando y poniendo en funcionamiento relatos grupales que determinan formas de actuar y relacionarse. (Fernández 1994.) Así, son las instituciones las que acogen a los grupos y es en ellas, las instituciones, en las que se dan los procesos de control y direccionamiento, a la vez, las instituciones están determinadas por la sociedad que por su parte establece tareas, normas y expectativas a cada institución.

En relación con la escuela como institución social, la autora resalta ámbitos como el individual y el interpersonal en los que se destaca el elemento afectivo entre el aprendiz y el que enseña como un primer punto a tener en cuenta; sin embargo, es claro que el objetivo de la escuela como institución trasciende el plano interpersonal y se ocupa de reproducir y circular relatos que permitan que el individuo pertenezca a grupos y subgrupos; de tal manera que la legitimidad de la escuela como institución estaría determinada por la aprobación y sintonía del relato de la escuela con el relato social.

“Dicho de otro modo, no enfrentamos al desafío metodológico y conceptual de dar cuenta de hechos que sufren una clara multi-determinación: la que proviene de los individuos en sus características constitucionales y aprendidas; las que originan la existencia de modelos, pautas y significados en la interacción de los grupos y las organizaciones por su dimensión situacional e histórica, y la que proviene de la realidad material en su doble carácter de condición e instrumento.”
(Fernández, 2014, p. 37).

Así, la narrativa de la escuela se constituye a partir de al menos dos ejes de significación “los conjuntos de las significaciones psicoemocionales y de las significaciones políticas”² y lo institucional opera como elemento articulador tanto de las significaciones en lo individual como en lo grupal y organizacional. De manera que el relato que refuerza la escuela como institución determina formas de comportamiento que pueden garantizar la permanencia en un grupo o provocar la renuencia hacia el mismo; en todo caso, determina, aceptación, prohibiciones o sanciones relacionadas con la preservación de estilos sociales o institucionales.

“En la intimidad de todas las formas de agrupación y en la de los individuos parece existir el conflicto provocado por la tendencia a encubrir o develar las significaciones, que han sido objeto de represión psicoafectiva o sociopolítica. Basados en los aportes de la escuela francesa, podemos decir que lo institucional –en su papel de articulador de ambos tipos de significación– es la dimensión del comportamiento humano que expresa en el nivel concreto la dialéctica de ese conflicto o, dicho de otro modo, la tensión entre las tendencias a proteger y a cambiar lo establecido.”(Fernández, 2014, p. 39)

De manera que la escuela como institución social puede incidir en el comportamiento de los individuos y aun cuando no actúa sola, en tanto está en diálogo permanente con otras instituciones y tiene tareas concretas al servicio del modelo social; existen estilos institucionales; entendidos, estos como características particulares de la institución. Como lo plantea Fernández

² Psicoemocionales: vinculadas a significaciones provenientes del mundo interno de los sujetos que se activan en la interacción según sus condiciones materiales y organizacionales. Políticas: Relacionadas con significaciones derivadas de la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder y de las peculiaridades de los sistemas mismos.

“Cuando hablamos de estilo institucional aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera.” (Fernández, 2014, p. 41)

En este sentido, si bien es cierto que la institución escolar se puede ver como una generalidad, también es cierto que cada institución puede tener una singularidad que le permite autonomía en relación con elementos propios del entorno y la cultura. Así mismo; los miembros de una institución escolar crean vínculos y compromisos emocionales que permiten preservar la singularidad.

La institucionalización de la escuela moderna; una mirada desde la sociología

Los análisis durkhemianos de la educación permiten conocer el papel de esta en las sociedades modernas, de acuerdo con este sociólogo, la homogenización de los individuos en una cultura común, es uno de los fines de la educación, aun cuando, en este propósito también se plantea la diferenciación de individuos en las dinámicas de la división del trabajo, diferencias que determinada por división del trabajo deja en evidencia la desigualdad y la jerarquización en una suerte de legitimidad de esta diferencia; legitimidad que está acompañada por la educación.

Para Durkheim;

“Los pedagogos modernos estaban casi unánimemente de acuerdo en ver en la educación una cosa eminentemente individual y en hacer, por consiguiente, de la pedagogía un corolario inmediato y directo solamente de la psicología. Para Kant, lo mismo que para Mill, lo mismo que para Herbart y para Spencer, la educación había tenido sobre todo como objeto realizar en cada uno de los individuos los objetos constitutivos de la especie humana, llevándolos a su más alto grado de perfección posible.”

(Durkheim 1975. Pág. 134).

De esta manera se puede identificar que se asume una educación para todos los hombres y es Durkheim quien asume la tarea de mostrar la debilidad en estos planteamientos idealistas desde la sociología de la educación.

Se puede ver, entonces la educación como un conjunto de prácticas y de instituciones sociales; al respecto Durkheim plantea:

“Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo. No se halla en el seno un conjunto de prácticas e instituciones que se han ido organizando paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que expresan que por consiguiente no pueden ser cambiadas a capricho, como tampoco lo puede ser la estructura misma de la sociedad” (Durkhéim, 1975. Pág. 92)

Es decir que el hombre educado es el hombre creado por la educación; y para el caso educación se ve como un sinónimo de humanización; un hombre que se hace en relación con la sociedad a la que pertenece y de la que asume su sistema de reglas y toma su visión de mundo; para Durkheim

“La educación no es (...) más que el medio a través del cual (la sociedad) prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia (...). La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía su grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.” (Durkheim, 1975, p. 53)

En este panorama sobre la educación, la escuela aparece como parte del sistema de enseñanza y de acuerdo con lo ya planteado cumple la labor de legitimar una forma de vivir, de pensar, de actuar que se corresponda con el proyecto de sociedad dominante de manera que la escuela como

parte de este sistema no tiene autonomía; según Durkheim “El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros, no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna” (Durkheim, 1975, p. 104)

Referente a la práctica educativa, el sociólogo relaciona la pedagogía con una práctica comunicativa en la que se identifica una relación de poder; de dominación; poder, en tanto no es cuestionable y se convierte en la imposición y legitimación de una cultura o forma de vida.

“El maestro es el órgano de una insigne persona moral que le es superior; la sociedad. De igual manera que el sacerdote es intérprete de su dios, él es el intérprete de las grandes ideas morales de su época y de su país” (Durkheim, 1975, p. 71). De manera que para Durkheim la escuela se constituye en un medio moral que está socialmente organizado y hace parte de un sistema educativo a través de prácticas pedagógicas y educativas que se dan en un sistema social dado.

Por otra parte, entre descubrimientos científicos e inventos se va constituyendo la escuela como institución de una sociedad interesada en descubrir y apropiarse del planeta tanto en la necesidad de abastecerse de él como en la idea de probar el conocimiento como rasgo diferenciador entre lo civilizado y lo incivilizado, y la escuela se convierte en institución determinante para los procesos de civilización; una civilización que desde la mirada de Europa concibe lo descubierto en América como salvaje y desordenado que debe ser civilizado y ordenado. De manera que la Escuela resulta útil para la sociedad en tanto implica transmisión de información y conocimiento con miras a civilizar al hombre y a la sociedad; una sociedad que pretende estar unificada en torno a la idea de universalidad.

Desde la razón como principio básico se busca la verdad, no una verdad, sino la única, esa que lo explicaría todo y había que identificar un método para llegar a ella; además, esta verdad debía hacerse universal en sintonía con el imperio y el deseo de dominar la naturaleza. Sin embargo, se puede matizar el tema de la razón universal y de la unidad universal como propósitos de la escuela moderna con algunos apuntes tomados de Marchall Berman en su texto *Todo lo sólido se desvanece en el aire* al referirse a la última metamorfosis de Fausto escrita entre 1825 y 1831:

“Súbitamente nos encontramos en un punto nodal de la historia de la conciencia moderna. Estamos presenciando el nacimiento de una división social del trabajo, una nueva vocación, una nueva relación entre las ideas y la vida práctica. Dos movimientos históricos radicalmente diferentes están comenzando a converger y confluír. Un gran ideal cultural y espiritual se funde en una realidad material y social emergente.” (Berman, 1989, p. 55)

Así, la escuela moderna se va configurando en esta transición e irá perfilando sus funciones sociales para convertirse en marco de referencia para los nuevos sujetos que se convierten en ciudadanos.

“La última metamorfosis de Fausto comienza en un punto de profundo estancamiento. El y Mefisto se encuentran solos en la abrupta cumbre de una montaña desde donde miran con expresión ausente el espacio nuboso, sin ir a parte alguna. Han realizado fatigosos viajes a través de toda la historia y la mitología, explorando infinitas posibilidades de experiencia para encontrarse ahora en el punto cero, o por debajo de ese punto, ya que se siente con menos energías que al comienzo de la historia. Mefisto está todavía más desanimado que Fausto, pues las tentaciones parecen habersele agotado; hace unas pocas sugerencias al azar, pero Fausto solamente bosteza. Gradualmente, no obstante, Fausto comienza a ponerse en movimiento. Contempla el mar y evoca líricamente su agitada majestad, su poderío primario e implacable, tan inamovible frente al trabajo del hombre. Hasta aquí,

este es un tema típico de la melancolía moderna, y Mefisto apenas presta atención. No es nada personal, dice; los elementos siempre han sido así. Pero ahora, súbitamente Fausto se levanta encolerizado: ¿Por qué han de permitir los hombres que las cosas sigan siendo como han sido siempre? ¿No es ya hora de que la humanidad se imponga a la tiránica arrogancia de la naturaleza, para hacer frente a las fuerzas naturales en nombre del “espíritu libre” que protege todos los derechos?”. (Berman, 1989, p. 54)

Este pasaje de Fausto de Goethe, citado por Berman, da pistas sobre la búsqueda del hombre moderno y su relación con el mundo y la naturaleza; una relación que será acompañada por la escuela como institución que ilumina acerca de las formas de conocer; una escuela que provoca y acompaña el deseo de dominarlo todo desde la razón, un deseo que ubica al hombre distanciado del mundo y la naturaleza a las que asume como objetos, es decir se distancia de ellos para dominarlos y tal vez desconoce que hace parte de los mismos; pues uno de los descubrimientos que se erigen como verdad en ese entonces es la separación entre razón y naturaleza.

Como lo plantea Martin Heidegger en el texto Serenidad

“Ahora el mundo aparece como un objeto al que el pensamiento calculador dirige sus ataques y a los que ya nada debe poder resistir. La naturaleza se convierte así en una única estación gigantesca de gasolina, en fuente de energía para la técnica y la industria modernas. Esta relación fundamentalmente técnica del hombre para con el mundo como totalidad se desarrolló primeramente en el siglo XVII, y además en Europa y sólo en ella. Permaneció durante mucho tiempo desconocida para las demás partes de la tierra. Fue del todo extraña a las anteriores épocas y destinos de los pueblos.” (Heidegger, 1994, p. 5)

Así, la naturaleza distante del ser humano, aparece como una verdad que tiene leyes y un orden preestablecido que se convierte en universal y debe regir la forma de vivir acompañada entre otros por el proceso pedagógico. Esta apuesta por el control y el distanciamiento de la

naturaleza y de la realidad se pretende como uno de los elementos que actualmente van a conectar las narrativas de la escuela y las narrativas de los medios en tanto una y otros van a satisfacer el deseo del hombre ya no de descubrir sino de acceder a la realidad que se sigue viendo como objeto a través de los mecanismos de difusión tanto de la escuela como de los medios que, en todo caso están ligados por la virtualidad. Sin perder de vista que mientras los medios de comunicación e información están interesados en describir e informar, la escuela está interesada en formar y crear una conciencia.

De manera que de acuerdo con lo planteado por Rafael Flórez O en su libro hacia una pedagogía del conocimiento; la pedagogía se ha ido configurando en modelos que van desde el tradicional en el que se privilegia la memorización y el texto para la transmisión de la herencia cultural; o el modelo conductista que pretende moldear al individuo a favor de la conducta productiva a partir de transmisión fragmentada de saberes de tipo práctico en una suerte de adiestramiento; o el llamado romanticismo pedagógico que se enfoca en el interior del niño como centro y el maestro se prevé como un acompañante de la expresión libre del estudiante, también está el desarrollismo pedagógico que tiene como meta educativa el que cada estudiante de manera progresiva y secuencial, acceda a etapas del desarrollo intelectual. De manera que estos y otros modelos han contribuido a la conformación de una narrativa de la escuela como institución social en la pregunta constante por la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la gestión educativa (Flórez Ochoa, 1997)

En este sendero se ha consolidado la pedagogía como un asunto que se propone la formación del hombre racional, libre y autónomo en diálogo permanente entre la conciencia individual y la conciencia colectiva siempre desde la propuesta de contacto con lo real a partir de la percepción y la observación concebidas como experiencia y esta como herramienta transitoria en tanto se

llegue al aprendizaje científico como fin del proceso de enseñanza. Así las cosas es posible intuir que se cuenta de antemano con la curiosidad y el deseo de aprender como un asunto vital que se suple en la escuela. Asunto que por estos días resulta distorsionado en tanto los medios y sus narrativas tienen a su haber la información que puede ser confundida con conocimiento, como parte del relato mediático.

De manera que la escuela han ido ingresando nuevos datos y objetos de referencia que van transformado el relato de la escuela como institución social; así, asuntos como la administración ingresan al escenario educativo y al relato de la escuela, relato que además se ha visto alterado por preguntas sobre el autoritarismo propio de la escuela tradicional; o la pregunta por si la transmisión de conocimiento es enseñanza o formación; aparece también el cuestionamiento sobre el alumno como receptor pasivo y la pregunta por el carácter científico del estudio de la pedagogía.

CAPÍTULO II: APROXIMACIONES A LA LECTURA DE UNA NARRATIVA

ESCOLAR ACTUAL

Para este capítulo se retoma al profesor Neil Postman en su libro *El fin de la educación*, texto en el que manifiesta su preocupación acerca de cómo las conversaciones sobre educación están más centradas en los medios que en los fines de la misma. Postman hace una invitación a retomar la pregunta que fundó la institución escolar acerca de los fines de la misma, es decir, ¿para qué son las escuelas? “Es como si fuéramos una nación de técnicos expertos, sumamente capacitados para hacer algo, pero aterrorizados ante la perspectiva de preguntarnos la razón de hacerlo” (Postman, 1999, p. 10). Además señala su acto intencional al proponer su título pensado para generar la ambigüedad que ocasiona el uso de la palabra fin, que a la vez puede leerse como propósito o como final. Es importante resaltar que tomar como referente a este autor no significa, necesariamente estar de acuerdo con todos sus postulados; que para el caso se describe su propuesta con el ánimo de provocar la reflexión y suscitar preguntas en lo relacionado con el propósito de la escuela hoy.

“Las cuestiones de ingeniería educativa, que tratan de la eficacia en la prestación de los servicios escolares... apenas rozan la cuestión fundamental de para qué sirven las escuelas. Sin duda tiene su importancia que los padres puedan elegir la escuela para sus hijos, que las escuelas sean más pequeñas, que se reduzca el tamaño de las aulas, que se disponga de más recursos económicos para contratar a más maestros, o que algunos alumnos reciban ayudas que les permitan asistir a escuelas privadas. Pero todo ello sigue dejándonos con la pregunta fundamental de ¿Por qué? ¿Para qué tanto esfuerzo, tanto debate y tanto gasto? Si se me permite una metáfora, podemos conseguir que los trenes lleguen a su hora, pero si no van a donde queremos que vayan, ¿para qué tanto esfuerzo?” (Postman, 1999, pp. 77-78)

El profesor Postman responde estos interrogantes identificando cinco narrativas que a su parecer, dan sentido y razones para la escolarización: “La nave espacial Tierra. El ángel caído. El experimento estadounidense. La ley de la diversidad y Tejedores de palabras, hacedores del mundo.” (Postman, 1999)

Antes de iniciar con la mirada a las narrativas propuestas por el autor, es importante mencionar que para el profesor Postman es preciso crear dioses a los que servir.

Para que la escuela tenga sentido, los alumnos, sus padres y sus profesores necesitan un dios al que servir o, aún mejor, varios dioses. Si carece de ellos, la escuela pierde todo su significado. (Postman, 1999) De manera que el foco se ubica en los fines expuestos en narrativas que dan sentido a las instituciones y a la vida misma. Así que no es suficiente con atribuirle a la educación el hacer mejores seres humanos, se requiere, entonces, identificar para qué esos seres humanos, en ese sentido la narrativa de la escuela se convierte en el sentido que esta tiene.

“Utilizo el término “narrativa” con algunas reservas –pero básicamente con convicción- como sinónimo de dios con d minúscula. Soy consciente de que hacerlo es arriesgado, no sólo porque la palabra dios, portadora de un aura sagrada, no debe ser usada en vano, sino también porque evoca determinada imagen mental. Sin embargo, el propósito de este tipo de imágenes es precisamente el de enfocar la mente hacia una determinada idea y, en cuanto a mí me interesa, hacia una determinada historia. No cualquier tipo de historia, sino una que hable de orígenes y plantee un futuro, una historia que construya ideales, prescriba reglas de conducta, proporcione una fuente de autoridad y, sobre todo, confiera un sentido de continuidad y propósito. Un dios, en el sentido que empleo la palabra, es el nombre de una gran narrativa, dotada de suficiente credibilidad, complejidad y poder simbólico, como para permitirnos organizar nuestra vida en torno a ella”. (Postman, 1999, pp. 16-17).

Postman asegura que hay narrativas que pueden aumentar el valor de la vida y le dan sentido al aprendizaje en tanto se esté atento a reconocerlas; y es de esta manera como se convierten en dioses sin los cuales es más difícil estar en la vida; de manera que según el autor el reto está en crear narrativas para darle un propósito a la dificultad de vivir y de esta manera se vislumbra un norte hacia el cual dirigirse; estas narrativas, dice el autor, no requieren ser verdades científicas; es suficiente con que sean creíbles y circulen en la escuela como relatos que se objetualizan y funcionan como matrices culturales que ocasionan acciones rutinarias que las consolidan como mitos acompañadas de ritos que se transmiten de generación en generación; es preciso identificar que estos relatos pueden a la vez posicionar y generar sensaciones y acciones negativas frente a situaciones, objetos, personas, ideologías, entre otros.

“Thomas Jefferson, el Moisés del gran dios de la democracia, que participó en la escritura de esa historia, sabía para qué servían las escuelas: para asegurar que los ciudadanos supieran cuándo y cómo defender la democracia. Nunca se le hubiera ocurrido a un hombre así, a diferencia de lo que ocurre con los líderes políticos de hoy en día, que había que enseñar a leer a los jóvenes con el único propósito de aumentar su productividad económica. Jefferson tenía un dios mucho más profundo a quién servir” (Postman, 1999, p. 25)

Es entonces cuando desde la visión de Postman se hace evidente la necesidad de tener dioses a los que servir; a la vez que el sentido de la vida, que se construye también en la escuela, requiere propósitos que trasciendan los valores de la autorrealización y recupere fines más elevados y colectivos.

“Lo que hace que las escuelas públicas sean públicas no es tanto que las escuelas tengan objetivos comunes, como que los tengan sus alumnos. La razón estriba en que la educación no sirve a un público, sino que lo crea... La cuestión no es ¿crea la escuela pública un público o no lo crea? Si no, ¿qué clase de público crea la escuela pública? ¿Un conglomerado de consumidores autoindulgentes?

¿Masas airadas, sin alma, carentes de dirección? ¿Ciudadanos confusos o indiferentes? ¿O un público imbuido de confianza, sentido del propósito, respeto por el aprendizaje y la tolerancia? La respuesta a esta cuestión no tiene nada que ver con ordenadores, tamaño de las clases, u otros detalles de la gestión de las escuelas. La respuesta adecuada depende de dos cosas y sólo dos: la existencia de narrativas compartidas y la capacidad de estas para ofrecer una razón elevada para la escolarización.”(Postman, 1999, p. 30)

Aquí aparece uno de los asuntos que empieza a vincular las narrativas mediáticas con las narrativas de la escuela; una escuela que al igual que los medios ocupan un lugar en el sistema social y su papel, como instituciones mediadoras, está determinado por ese lugar. Una escuela y unos medios que van transitando de la sociedad de productores a la sociedad de consumidores en la que se replantean las relaciones humanas en tanto los sujetos cosificados entran a relacionarse en razón de la utilidad económica que tengan las personas y las acciones. Sin embargo el autor encuentra posibilidades para que la escuela congrege a los niños en los cinco relatos que a continuación se describen.

La nave espacial Tierra: una narrativa ambiental para la escuela

“La narrativa... de la Tierra como nuestra única e irreplicable nave espacial... nos obliga a sentirnos comprometidos a preservar el planeta” (Postman, 1999, p. 81)- A partir de este relato Postman considera que desde la escuela se puede educar para convertir a los niños y jóvenes en cuidadores de la tierra, concebida, esta, como un artefacto espacial del que sus habitantes deben encargarse de conocer y cuidar. “Se trata de un relato de interdependencia y cooperación global, de aquello que constituye el núcleo de la humanidad” (Postman, 1999, p. 82).

El ángel caído: Una gran conversación con la ciencia

En torno a esta metáfora religiosa, Postman propone construir una narrativa en la que se dé cuenta de los errores de los seres humanos y la posibilidad de corregirlos. “un método destinado a corregir errores” (Postman, 1999, pp. 83-86), con el propósito de incentivar en los alumnos la necesidad de reconstruir el conocimiento científico y alterando el esquema que por tradición, hace que los alumnos se limiten a repetir dicho conocimiento. De manera que se promueve el pensamiento científico como un pensamiento crítico que está compuesto de una serie de verdades que pueden estar erradas y son susceptibles de ser cuestionadas y desde estos supuestos invitar a los estudiantes a participar en la “Gran Conversación” de la ciencia (Postman, 1999).

Educación ciudadana como narrativa

Esta narrativa se prevé, según el autor, para educar ciudadanos que ingresen a la democracia como un experimento susceptible de ser perfeccionado a partir del debate constante, la narrativa aplica para todos los contextos en tanto es una invitación a hacer un seguimiento de las democracias, es decir que esta narrativa inspira una formación para la ciudadanía una forma de educar para la democracia. Algunas de las preguntas que Postman plantea a la hora de construir esta narrativa son: “¿Puede una nación formarse, mantenerse y preservarse, partiendo del principio del debate continuo? ¿Es posible un gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo? y, ¿cómo debería gobernarse a sí mismo? y, ¿cómo podríamos defender al individuo del poder del pueblo? y, para empezar, ¿por qué razón habríamos de hacer todo eso?” (Postman, 1999, p. 88,89).

Un debate sobre la interculturalidad.

El reto de la escuela, en este sentido, consiste en educar en una cultura común desde la que sea posible respetar y aceptar la diversidad a partir del diálogo intercultural,

“Cuando un sistema no recibe nada nuevo y distinto del exterior se produce el estancamiento” (Postman, 1999, pp. 94-95), asegura el autor quien acude a esta narrativa para proponer como sentido de la educación la universalidad; esa que logra un equilibrio entre lo singular y lo plural de manera que se diluye la cultura hegemónica y la idea de uniformidad planteada desde esta.

“Esto implica evitar dos extremos: utilizar las diferencias étnicas, culturales y similares para elaborar currículos de ajuste de cuentas que estimulen a los grupos que se consideren agraviados a reivindicar constantemente más atención y reconocimiento” (Postman, 1999, p. 92).

Así, la Universalidad sin uniformidad puede generar una posibilidad de expansión de los sentidos hacia la posibilidad de identificar la diversidad como un rasgo que favorece la sociedad en tanto la vuelve rica en posibilidades. “Cuando las diferencias son escasas o inexistentes... no es posible desarrollar estándares elevados de excelencia” (Postman, 1999, p. 96).

La narrativa del lenguaje y la comunicación.

En esta narrativa Postman pone de manifiesto la necesidad de comprender el lenguaje humano en el sentido más amplio; el lenguaje como fuerza creadora, de manera que comprender el lenguaje en este sentido, significa comprender el mundo que ha sido creado por el hombre a partir de la variedad de lenguajes que se han ido conformando para nombrarlo y así crearlo

“Nuestra capacidad de hablar es la que nos hace humanos, cosa que nunca debíamos olvidar” (Postman, 1999, p. 99). “El mundo que imaginamos es un producto del modo en que lo describimos. Cuando construimos una frase, creamos un mundo; lo organizamos, haciéndolo manejable, comprensible y utilizable” (Postman, 1999, p. 101). En este sentido Postman hace un llamado a una especie de apertura al misterio de los lenguajes creados por el hombre “Al

cambiar nuestra habla, cambiarán nuestros gustos, nuestras tendencias políticas, nuestras pasiones, nuestro sentido de la belleza e incluso nuestras lealtades” (Postman, 1999, p. 102).

Conocer las narrativas que Neil Postman plantea para la escuela ha significado identificar que hay una necesidad urgente de preguntarse para qué la escuela hoy; para qué una escuela que comparte escenario con las narrativas que circulan en los medios de manera más fuerte, permanente e insistente: La mirada de Postman es una invitación a reformular el papel de la escuela como oportunidad para ingresar en una coexistencia con los medios como narrativas y vehículos de narrativas al servicio de las dinámicas del consumo y de los valores de auto-realización. Una coexistencia que, se puede prever, como posibilidad para la formación de receptores actores, preparados para recibir y actuar en relación con la cantidad de información a la que están expuestos. Hoy no se trata de una escuela que se preocupa por circular información; se trata de una escuela que se encargue de educar para clasificar, reconocer, legitimar, comprender, en últimas tener una postura crítica sobre la información que se encuentra.

De manera que, en atención a las sugerencias de Postman se puede pensar en una escuela que invite al individuo a participar del proyecto colectivo del cuidado de la tierra; un individuo que acepte dialogar con el conocimiento científico y reconozca la múltiples verdades que habitan este conocimiento y sus posibilidades de error, susceptible de ser corregido; un individuo que ingrese en la universalidad; esa que concibe la diferencia y la diversidad como parte de ella, esa que no se planta desde una cultura hegemónica que desconoce lo que no se le parece. Un individuo formado como ciudadano para la democracia en la apuesta por pensar y debatir permanentemente sobre los asuntos de lo público. Un sujeto que se pregunte por los lenguajes y se interese en comprenderlos en tanto los reconoce como opciones del hombre para crear y recrear el mundo.

Esta escuela, la que requiere nuevos dioses y nuevas narrativas según Postman corre el riesgo de servir al consumo desde la lógica de la utilidad, o a algunos dioses a los que el autor describe en el capítulo tres de su libro como “Algunos dioses nuevos que tampoco funcionan”; en este, se refiere de manera crítica a las tecnologías de la información y de la comunicación y al currículo multicultural. Las tecnologías privilegiando la información para generar desinformación y planteando una falsa comunicación que genera incomunicación, esto como una paradoja que altera formas de ver y actuar en una realidad cada vez más difusa para los estudiantes que tienen refundida su identidad y pierden de vista su posibilidad de participar desde su individualidad en proyectos colectivos que se constituyen en posibilidad de sentido trascendental para la vida. Por otro lado el currículo multicultural que termina en una suerte de privatización total de la escuela y en la atomización de la sociedad y de la necesidad de la convivencia.

De manera que el papel de la escuela, de frente a las demandas de la sociedad actual, se afirma en la tarea de propender por apoyar al estudiante para que desarrolle sus capacidades de pensar y sentir. “La escuela para (...) ayudar al alumnado a trascender su identidad personal, y encontrar la inspiración necesaria para hacerlo en la historia de la humanidad” (Postman, 1999, p. 191).

¿Qué pasa con la infancia?

Una vez identificados los acontecimientos que han marcado y determinado la consolidación de la escuela como una narrativa que ha permanecido en el tiempo y que a pesar de cambios y transformaciones sigue vigente, para cerrar este capítulo, es importante preguntarse por uno de sus elementos fundadores: la infancia. Si bien es cierto que la relación entre niño y adulto marcó dinámicas propias de la educación y la escuela ¿qué sucede en un momento, en el que como lo plantea Neil Postman la infancia ha desaparecido?

La escuela que se ha venido perfilando como institución social al igual que las demás instituciones sufre cambios en relación con la aparición de medios electrónicos de comunicación que, como la televisión, han alterado los consumos culturales a partir de la segunda mitad del siglo XX. Al respecto, Neil Postman, pedagogo y teórico de la comunicación en su texto *La desaparición de la infancia* llama la atención acerca de la dificultad que hoy existe para diferenciar el comportamiento de un niño del de un adulto; desde la sociología, este autor prevé la televisión como causa de esta desaparición. Este teórico estadounidense, quien ha realizado gran parte de su trabajo para identificar transformaciones sociales generadas por las tecnologías afirma que:

Con la televisión, la jerarquía de la información se derrumba [...] El punto esencial es que la televisión presenta la información en una forma indiferenciada en cuanto a su accesibilidad, y esto significa que la televisión no necesita hacer distinciones entre las categorías 'niño' y 'adulto' (Postman 1996. Pp. 78-79)

De manera que, la crisis de las jerarquías de la información ocasiona la crisis de las concepciones sobre niño y adulto; en tanto la televisión no restringe información y todos, sin límite de edad, pueden acceder a la información televisada. Es necesario identificar que en el momento en que el autor escribe el libro, la televisión está en su auge en todo el mundo y que para Postman a través del televisor, se transmite una ideología; como lo expresa en *Tecnópolis* cuando asegura:

En cada herramienta hay inscrita una tendencia ideológica, una predisposición a construir el mundo de una manera y no de otra, a valorar una cosa más que otra, a desarrollar un sentido o una habilidad o una actitud más que otros. (Postman, 1996. p 26).

Así, es posible identificar que la aparición de un objeto tecnológico es más que esto; es decir, que la televisión ingresa como objeto y como dato de referencia que debe ser asumido de manera voluntaria, consiente o no, a la narrativa de la escuela como institución social. De manera que cultura y televisión se fusionan para generar otra cultura “Así es como funciona la tecnología de los medios de comunicación. Una nueva tecnología no añade ni quita nada. Lo cambia todo” (Postman, 1996. p. 31).

En la mirada que Postman realiza sobre los medios identifica el papel de la imprenta y su contribución para marcar la diferencia entre niño y adulto; en tanto el adulto sabe leer y el niño va a la escuela para aprender a ser adulto; entre otras, aprender a leer para tener acceso a informaciones propias de los adultos; en este sentido, Postman lleva su reflexión a la forma con la televisión altera esta dinámica, en tanto la información que se transmite a través de ella es accesible a todo tipo de público y no se requiere una preparación previa para obtener esa información; aun cuando Postman no lo menciona en su texto, en este orden de ideas, internet y los computadores contribuyen al colapso de la noción de infancia.

De acuerdo con el planteamiento de Postman los grupos se definen por la información que comparten; en este sentido si adultos y niños comparten la misma información uno de los dos grupos desaparece, al ser el niño quien accede a la información del adulto es la infancia la que desaparece. Es así como las formas de actuar de los niños también se ven afectadas a propósito de la información a la que acceden; para Postman, la alteración está dada en la dificultad para construir relaciones de autoridad con los adultos; sin embargo en lo más profundo se puede además identificar que empieza a aparecer la pregunta por el papel de la escuela en tanto la información que tenía para compartir con los niños ya no es de su exclusividad. Esto coincide

con un momento en el que al parecer el objetivo trascendente al que se invita a niños y adultos es la felicidad.

Según Postman; a partir del acceso a los “secretos del mundo adulto” se da la posibilidad de que la infancia pierda la inocencia; en tanto es la televisión y en el caso actual, internet los que hacen accesible la información del grupo de adultos y en tanto los niños y adolescentes acceden a esta, hacen parte de ese grupo de manera que, el misterio que estaba previsto como motivación para el niño; el misterio al que acedía de manera decidida al llegar a la escuela, ya no es misterioso, el acceso a la información ha generado que este niño que sería tratado como tal en la búsqueda de respuestas a partir de una información que le era vedada ahora pertenezca al mundo adulto y haya perdido su inocencia y su curiosidad vital.

De acuerdo con lo planteado por el autor, se avanza hacia una sociedad que no va a requerir la idea niñez esto es visible además en el mundo laboral en el que niños y adultos ganan dinero en el mundo del espectáculo si distinción.

De otro lado, el politólogo y sociólogo Giovanni Sartori, en su texto Homo Videns aborda el tema de los medios y la modificación del hombre a partir de estos. Antes de ingresar en la concepción del niño en su relación con la televisión; para Sartori un ser humano lo es, en tanto su capacidad simbólica desplegada en el lenguaje-palabra. El lenguaje como instrumento para la comunicación y el pensamiento. Al referirse al homo videns, el autor asegura que ese es el humano actual; un sujeto determinado por las imágenes a partir del impacto de la televisión y la cibernética.

Para Sartori la televisión es el punto de quiebre entre el humano que piensa y el humano que ve. Se refiere a un humano imbuido por la imagen que pierde su capacidad de abstracción y de reflexión.

En su texto, el autor desarrolla la idea del video-niño y asegura que la influencia de la televisión modifica el cerebro del niño a la vez que la primera experiencia a la que se enfrenta es dada por las imágenes y es una experiencia que no le exige traslados y no lo aboca a reflexiones; al referirse al video-niño asegura:

Se trata siempre de un adulto sordo de por vida a los estímulos de la lectura y del saber transmitidos por la cultura escrita. Los estímulos a los cuales responde cuando es adulto son casi exclusivamente audiovisuales...es, pues, un adulto marcado por toda su vida por una atrofia cultural. (Sartori, 1999).

En tanto el conocimiento tradicional y establecido pierde valor o no es aceptado, la educación se encuentra frente al reto de preparar para la vida, la pregunta entonces es acerca de la educación que se requiere en este tiempo y para esta sociedad.

CAPÍTULO III: APROXIMACIONES A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NARRATIVA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.

Seguir la narrativa de los medios de comunicación implica recordar que la comunicación es un concepto en permanente construcción que ha sido estudiado desde diversas disciplinas y está determinado por acontecimientos sociales, culturales y tecnológicos.

Así, resulta oportuno hacer un breve recorrido por la historia del concepto de comunicación teniendo en cuenta que como menciona Mattelart en el libro *La Historia de las Teorías de la Comunicación* “la proliferación de las tecnologías y la profesionalización de las prácticas no han hecho sino sumar nuevas voces a esta polifonía en un final de siglo que hace de la comunicación la figura emblemática de las sociedades del tercer milenio” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 9).

Esta trayectoria permite ir vislumbrando cómo a través del concepto se puede identificar una visión de mundo que varía de acuerdo a los intereses de la época y que se puede pensar como una narrativa. En palabras de Serrano, citado por Mattelart:

“La clase dominante en cada sociedad procura imponer al conjunto de la comunidad una explicación de la naturaleza de la sociedad, de la cultura, que sirva a sus intereses y contribuya a la perpetuación del orden establecido... En la ciencia, el arte, la religión, la educación, la información, la comunicación, se encuentran los modelos ideológicos que legitiman el dominio. Por ejemplo, la dependencia social de los grupos marginados (negros, chicanos, gitanos) se «explica» ideológicamente por aquella ciencia psicológica que les suponga menos inteligentes, por aquella ética que les considere menos «morales», por aquel cine que les presente en papeles de delincuentes, ladrones, drogadictos, etc.” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 196).

En este recorrido es preciso mencionar a Harold D. Lasswell (1902-1978) y su estudio sobre la construcción de opinión a partir de la relación entre propaganda y democracia en una visión instrumental de la comunicación que pone a los medios en el centro de las estructuras de poder

“Esta visión instrumental consagra una representación de la omnipresencia de los medios de comunicación considerados como “instrumentos de circulación de los símbolos eficaces” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 28), desde la visión de la sociología funcionalista Lasswell en 1948 formula un modelo comunicativo que se constituyó en paradigma de las teorías de la comunicación: “¿Quién, dice qué, por qué canal, a quién y con qué efecto?” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 30). Preguntas que dejan ver el interés por los efectos de la comunicación en procesos de persuasión propios de la publicidad y las campañas políticas. Sin embargo como lo referencia Mattelart “el modelo de comunicación de Lasswell es cuestionado y se ubican elementos diferenciadores en la recepción de mensajes, como la edad, el sexo, el entorno social, las experiencias pasadas y la influencia de los padres” (Mattelart, A. y M. citando a Wartella y Reeves, 1985). En esta línea se ubican los sociólogos Paul F. Lazarsfeld y Robert K. Merton quienes describen las funciones sociales de los medios y las conciben como determinantes para la adaptación y preservación de un sistema predeterminado; entendida la función como una acción basada en un juicio de valor. En palabras del sociólogo Norbert Élias (1970), “el juicio de valor consiste en lo que involuntariamente se entiende por función: las actividades de una parte que serían “buenas” para el todo, porque contribuyen al mantenimiento a la integridad de un sistema social existente” (Mattelart, A. y M., citando Élias, N. 1970).

Mantener el sistema social se constituye en la preocupación del modelo funcionalista que utiliza los medios de comunicación como herramientas para transmitir normas y dar prestigio a formas de actuar, de pensar y de estar en el mundo; lo cual puede verse a través de la construcción y circulación de relatos verosímiles que se convierten en mediaciones, siempre garantizando que el emisor cumpla la función de transmitir adecuadamente la información que ha decidido la institución a la que representa y cause el efecto previsto por la misma institución.

De otra parte, el receptor se prevé como un consumidor de mensajes y es visto de manera individual como sujeto activo o como audiencia en un escenario de lo colectivo, finalmente el mensaje para la teoría funcionalista es una forma de representar el mundo y de modelarlo, de manera que el papel de los medios es el de una institución mediadora a través de la cual se pretende asegurar el cumplimiento de funciones que garanticen que el modelo de sociedad se corresponda con las representaciones de la realidad que son inducidas en el proceso de transmisión de información.

En este recorrido por la conceptualización de la comunicación, es preciso hacer referencia a la teoría matemática de la comunicación en la que la pretensión es que la noción de información pueda ser medible. El modelo emblemático de esta visión de la comunicación es el de Claude Elwood Shannon un matemático para el que la comunicación es “reproducir en un punto dado, de forma exacta o aproximada, un mensaje seleccionado en otro punto” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 42). De manera que la concepción de la comunicación desde esta mirada está planteada de forma lineal y unidireccional; es a partir de este modelo que se empieza a pensar la comunicación como la difusión de información que en la interacción entre sujetos, genera nueva información.

Al referirse al ingeniero y matemático francés Abraham Moles, Mattelart rescata la definición que hace de la ecología de la información, la ve como, “la acción de hacer participar a un organismo o a un sistema situado en un punto dado en las experiencias y estímulos del entorno de otro individuo o sistema situado en otro lugar y otro tiempo” (Mattelart, A. y M., 1997 pág. 46). Y referencia la publicación del texto *Cibernética: o el control y la comunicación animales y máquinas*, de Wiener en el cual anticipa la sociedad de la información, y el riesgo de *la entropía*, “esa tendencia que tiene la naturaleza a destruir lo ordenado a precipitar la

degradación biológica y el desorden social, constituye la amenaza fundamental” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 47).

Es de resaltar que la obligatoriedad de la teoría matemática de la comunicación de Shannon propició el trabajo de un grupo de investigadores que se resisten al modelo lineal de la comunicación y fundan *La escuela de Palo Alto*; en la que se dedican a reflexionar desde el modelo circular de Wiener, a partir de dos principios:

Hay que concebir la investigación en materia de comunicación en términos de nivel de complejidad, de contextos múltiples y de sistemas circulares”; de manera que se asume la comunicación como un proceso en el que intervienen diversas formas de comportarse, de tal suerte, que emisor y receptor cobran la misma importancia para el proceso comunicativo en tanto su esencia está en la relación y la interacción, además según esta escuela todo comportamiento humano es un acto comunicativo de manera que el foco de este estudio está puesto en los actos implícitos de la comunicación, “por la gestualidad (quinésica) y el espacio interpersonal (proxémica) o muestran que las faltas del comportamiento humano no son reveladoras del entorno social (Mattelart, A. y M., 1997, p. 48).

De manera que las interacciones propias de cada cultura son la base de esta escuela.

Como trabajo determinante para la conceptualización de la comunicación está el aporte de Adorno (1903-1969) y Horkheimer quienes afirman “... la cultura debía ser precisamente aquella condición que excluye una mentalidad capaz de medirla” (Mattelart, A. y M., citando a Adorno, T. 1969). Estos investigadores fundan la Escuela de Francfort y construyen el concepto de industria cultural a partir del análisis de la producción industrial de bienes culturales en palabras de ellos: “bienes estandarizados para satisfacer las numerosas demandas identificadas como otras tantas distinciones a las que los estándares de la producción deben

responder y en la cual en esta cultura de masas su huella intrínseca de la industria cultural: serialización – estandarización- división del trabajo” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 54).

De otra parte, es necesario referir a Ferdinand de Saussure para quien “la lengua es una ‘institución social’, mientras que la palabra es un acto individual. En cuanto institución social, la lengua es un sistema organizado de signos que expresan ideas: representa el aspecto codificado del lenguaje” (Mattelart, A. y M., 1997, pp. 59-60), es él, uno de los fundadores de la teoría lingüística que define la *Semiología* como ciencia que:

Tiene como objeto todo sistema de signos, cualquiera que sea si sustancia, cualesquiera que sean sus límites: las imágenes, los gestos, los sonidos melódicos, los objetos y los complejos de estas sustancias que se encuentran en ritos, protocolos o espectáculos constituyen si no “lenguajes”, sí al menos sistemas de significación. (Mattelart, A. y M., 1997, p. 60).

Así, aparece desde otro lugar la idea de control social, de manera que Mattelart identifica como parte de la historia de las teorías de la comunicación a Michel Foucault y su análisis de las formas de control social: disciplina-bloqueo, y la disciplina-mecanismo, como “la concepción relacional del poder” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 66), lo cual pone de manifiesto la relación entre comunicación y poder y se empieza a ver la televisión como un modelo que empieza por reorganizar el espacio, por lo tanto controla el tiempo; cumple el papel de vigilar al individuo y provoca una serie de comportamientos predeterminados. Para este trabajo resulta importante recordar el texto que hace parte del libro historia de las teorías de la comunicación “¿Son anti-mediadores los medios de comunicación?” en la medida en que se afirma que los medios de comunicación son “*efectores* de ideología. No solo no son revolucionarios por destino, sino que ni siquiera tienen la posibilidad de ser neutros o no ideológicos” (Mattelart, A. y M., 1997, p.

68). Al respecto, en lo que compete al propósito de este trabajo se intentará identificar que tanto los medios como la escuela son instituciones mediadoras y funcionan como marcos de referencia en el proceso de construcción y circulación de matrices culturales que deben ser alimentadas por nuevos datos y objetos de referencia en tanto se da la producción ininterrumpida de nuevos acontecimientos que requieren de la mediación de estas instituciones.

En este recorrido que va perfilando la narrativa mediática se reconoce la importancia de los Estudios Culturales, con base en el trabajo de R. Williams quien concibe que “la cultura es ese proceso global a través del cual las significaciones se construyen social e históricamente” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 72). En una mirada que relaciona la cultura desde la perspectiva antropológica con las demás prácticas sociales desde una mirada marxista que en palabras de Mattelart “inicia el debate acerca de la primacía de la base sobre la superestructura, que reduce la cultura sometiéndola al dominio de la determinación social y económica” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 72). Se conoce entonces, El centro de Birmingham por su interés en “trabajar en una dimensión etnográfica y analizar los valores y las significaciones vividas, las formas en que las culturas de los distintos grupos se comportan frente a la cultura dominante” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 72). Y se reconoce el trabajo de Stuart Hall, quien “enfoca el proceso de comunicación televisual según cuatro momentos claros (producción, circulación, distribución/consumo, reproducción)... están articulados entre ellos y determinados por relaciones de poder institucionales. La audiencia es al mismo tiempo el receptor y la fuente del mensaje” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 75).

La conceptualización de Hall pasa por la reflexión acerca de la percepción del otro y la estereotipificación como una reducción de la persona a unas características fijas y elementales. Con la llegada de los años 60 el concepto de sociedad de masas se ve acompañado de nuevos

rasgos para la sociedad que ingresa en el auge de las tecnologías de la información y la comunicación en correspondencia con la noción de sociedad global en la que se alteran las cotidianidades en el entrecruce entre el computador y el televisor y se despeja el camino para la aparición de las redes de comunicación que se anuncian como oportunidad para mitigar las exclusiones y democratizar el conocimiento, sin embargo Vattimo (1989) afirma que:

La sociedad de los medios de comunicación está lejos de ser una sociedad más ilustrada, más educada, más consciente de sí. En cambio es más compleja, incluso caótica... el mundo de la comunicación estalla con el empuje de una multiplicidad de racionalidades locales, étnicas, sexuales, religiosas. Y esta liberación de las diversidades es tal vez la oportunidad de una nueva manera de ser (¿por fin?) humano” (Mattelart, A. y M., 1997, p. 123).

Finalmente en la pretensión de ir hacia la identificación de una narrativa mediática y ver a los medios como instituciones mediadoras en relación con la escuela se puede identificar que preguntarse por el objeto de estudio de la comunicación, significa reconocer que “la Teoría de la Comunicación estudia la capacidad que poseen algunos seres vivos de relacionarse con otros seres vivos intercambiando información” (Martín Serrano, Piñuel, Gracia, y Arias, 1982, pág. 18).

Los medios como instituciones mediadoras

En este apartado el propósito está dado en observar a los medios de comunicación, ya no como objeto de estudio y más bien ocuparse de identificar la visión de mundo que circula en los discursos mediáticos y el proceso que esto conlleva. En el texto *De los medios a las mediaciones*, Jesús Martín Barbero, parte de la base que lo que pasa en los medios además de promover un estudio cultural también permite ver la lucha de clases, es decir que además de las lógicas del consumo, a través de los medios y sus contenidos, se pueden visibilizar

transformaciones sociales lo cual sugiere dejar de ver la comunicación como una teoría y empezar a verla como un proceso.

Se prevé, entonces, que los medios de comunicación permiten, por ejemplo, ver las culturas que conforman a América latina para lo cual se requiere cambiar la óptica, el lugar desde el que se hacen las preguntas y alterar la lógica para observar desde los márgenes; lo cual implica que lo popular marginal no se vea solo como un tema sino que se convierta en un lugar desde el que no se privilegia la teoría sobre comunicación, y se devela la narrativa que circula a través de los medios, de manera que se trace una ruta para avanzar en la indagación sobre dominación, producción y trabajo desde el lado de las brechas del consumo y el placer, y así poder llegar al reconocimiento desde las mediaciones y los sujetos. Es preciso identificar que el consumo además de generar procesos de reproducción de valores de clases (enculturización y transculturación) también se puede ver como la visibilización de anhelos y búsquedas de condiciones más dignas; de manera que el discurso mediado que circula por los medios no necesariamente refleja una aspiración de ascenso social y permite indagar por relaciones entre comunicación y cultura desde lo popular, para comprender diferentes usos sociales de la comunicación.

En este sentido, la narrativa mediática que, a todas luces se sintoniza con la sociedad de consumo, puede permitir un análisis del consumo, entendido este, como un conjunto de procesos sociales de apropiación de los productos, el consumo como producción de sentidos, el sentido expresado en los usuarios y los usos que dan forma social y no verlo solo como reproducción de fuerzas. Esta mirada puede leerse como una invitación a replantear o ampliar el papel del comunicador, nutre las preguntas sobre la relación comunicación y cultura y puede incluir preguntas por la escuela y su papel como institución mediadora; en el entendido que se

convierte en un tercero que media entre el sujeto que se forma y la sociedad para la que se está formando, tal vez los discursos mediáticos vistos como fenómenos de la cultura de masas que pueden ser foco de reflexión para comprender fenómenos sociales que afectan a la escuela, por ejemplo el fenómeno de los youtubers no para calificarlo, si para tratar de comprender el motivo por el que se da esa demanda por parte de los jóvenes y el uso que estos públicos hacen de ese producto cultural; tal vez la voz de la escuela y la mirada desde allí permita comprender el fenómeno más que pretender aprobarlo o desaprobarlo y esta comprensión ayude a pensar la educación y la escuela en tiempos de redes sociales.

El papel mediador de los medios y la escuela, puede, desde la perspectiva de Jesús Martín Barbero, identificar nuevas concepciones de lectura, al respecto el autor, menciona los trabajos de Beatriz Sarlo quien ha realizado estudios acerca de las transformaciones socioculturales producto de la crisis de la modernidad y el menoscabo de las instituciones sociales, todo esto con el fin de analizar la cultura latinoamericana; en este sentido el autor plantea que es necesario pensar los diversos lectores sociales. Esta propuesta evidencia una crisis en la centralidad del texto y del mensaje y presenta lo popular como alternativa a la lectura culta y erudita. Sin embargo, la propuesta de fondo no es un desplazamiento, es oportunidad para entablar un diálogo entre la lógica mercantil y la demanda popular. En relación con la televisión, desde las mediaciones, el autor recuerda que las innovaciones tecnológicas han resultado de más interés para los productores y programadores que no ven los usos sociales separados de las potencialidades técnicas, de manera, que se propone abandonar el media-centrismo y que la investigación parta de los lugares de los que provienen las construcciones que forman lo social y lo expresivo de la televisión, es decir, usos y usuarios. Al respecto, Martín Barbero llama a ver la cotidianidad familiar que en Latinoamérica es la audiencia de la televisión; la familia como lugar

social en el que los individuos se confrontan como personas y muestran sus anhelos y sus frustraciones; se caracteriza a la familia como un espacio de relaciones próximas y cortas y se prevé a la televisión como forjadora de un dispositivo al que el autor denomina simulación de contacto (función fática); un contacto del mundo cotidiano con el de la ficción para lo cual, la televisión usa como intermediario al presentador y un tono coloquial que hace que lo visual se subordine a favor del contacto de manera que predomina lo oral en un eje de relación corta.

El otro dispositivo, que según el autor forja la televisión es el de la retórica de lo directo en tanto la televisión se organiza sobre la idea de ver; es clave aclarar que esto no sucede en el cine a la vez que en este prima la función poética. La televisión da la sensación de inmediatez que es un rasgo de lo cotidiano, con rostros amigables, de discurso familiar y próximo, de manera que se acerca lo distante y genera la sensación de transparencia en donde aparecen formas de relación y vivencias fundamentales aunque ambiguas.

En cuanto a la temporalidad social es preciso identificar que la cotidianidad está hecha de un tiempo repetitivo y fragmentado y que la televisión se organiza en esa misma lógica, de manera que rentabilidad y palimpsesto son los rasgos del tiempo en televisión y cada programa tiene sentido en el cruce de los géneros y los tiempos, entendido el género como entrecruce de textos y el tiempo como secuencia horaria de lo que antecede y lo que sigue. Así, desde la televisión se ve cómo el tiempo del ocio evidencia y oculta el tiempo del trabajo; el tiempo de la serie es el del sistema productivo estandarizado pero también deja ver el tiempo del cuento popular y el de la canción, de manera que la serie y los géneros televisivos hacen la mediación entre el tiempo del capital y el de la cotidianidad.

Sobre la competencia cultural Martín Barbero recuerda la tensión que ha existido a partir de la idea de la televisión como síntoma de la decadencia cultural o la visión desde el folklor que

prevé la televisión para visibilizar la cultura indígena, entre otras y recuerda que estas visiones sacan a la televisión de las políticas culturales, y determina que la dinámica cultural de la televisión actúa por sus géneros que constituyen una mediación entre las lógicas del sistema productivo y los modos de leer los usos.

En las lógicas de producción de los usos, la competitividad industrial se ve como capacidad de producción en relación con desarrollo tecnológico lo cual no se debe confundir con competencia comunicativa las rutinas productivas se pueden ver desde los hábitos que ellas requieren y las estrategias de comercialización como algo que tiene huellas en la estructura del formato relacionado con lo que se ve dentro y fuera de un país.

Las lógicas de los usos se abordan desde el campo de la cultura, Martín Barbero recuerda el aporte de Miguel de Moragas quien introduce la idea de ámbito de recepción lo cual ayuda a democratizar el uso de los medios de manera que los usos no se determinan sólo por la diferencia social de clases y que esta diferencia articula otras que son observables etnográficamente (tiempo, espacio, cotidianidades) de manera que se puede observar la cantidad y el tipo de tiempo dedicado a la recepción y sus significado social, determinar si el uso está relacionado con la información o con el entretenimiento en relación con la cotidianidad de quien recepciona de manera que en los usos se ve la clase social y la competencia cultural.

Es oportuno recordar que entre la lógica del sistema productivo y las lógicas de los usos median los géneros entendidos como algo que pasa por el texto, es más una competencia que una estructura, son modos de organizar la competencia comunicativa para destinatarios de manera que la competencia narrativa se da tanto en la emisión como en la recepción y se puede identificar la manera como opera el reconocimiento de un texto en una comunidad; un género que construye un mundo que se da por su arquitectura interna y la programación.

En cuanto a las señas de identidad reconocibles, se puede acudir a la propuesta de Martín Barbero quien en su mirada al melodrama y el miedo reconoce América Latina popular (América Latina culta cuando se emborracha); el melodrama como el modo de vivir de los latinoamericanos, como posibilidad para ver los mestizajes y la no contemporaneidad. Martín Barbero afirma que en el melodrama se vuelve sentimiento lo que somos y lo que queremos ser lo cual permite ver la matriz cultural del reconocimiento de lo popular en la cultura de masas. La propuesta es conocer y reconocerse sin que esto sea redundante o se vea como alienación en donde reconocerse es desconocerse, la idea de reconocer como posibilidad de interpretar a los sujetos en el modo de construirse de manera que se vea el melodrama como el drama del reconocimiento.

Se presenta, dice, el autor, una tensión entre el tiempo de la historia que es el de la nación, el tiempo de la vida individual y el tiempo familiar que hace posible la comunicación de individuos, de manera que los acontecimientos se perciben cuando afectan la vida del grupo familiar y se da la mercantilización del tiempo de la calle y el tiempo de la casa de manera que se ve anacrónica la socialidad expresada en el melodrama y la canción romántica y esta anacronía media entre el tiempo de la vida y el tiempo del relato que permite el reconocimiento de las clases populares de manera que alienación e ideología se funden en esa trama y se sospecha que la fuerza de la industria cultural no está solo en la ideología sino en la cultura, en la dinámica del imaginario.

Se evidencia el hecho que la telenovela es producto cultural de exportación y el melodrama televisivo esté ligado a la cultura de los cuentos y las leyendas y se resalta que la calidad de la información no es proporcional a la cantidad de información y que el melodrama se puede ver

como forma de recuperación de la memoria popular y metáfora indicadora de los modos de presencia del pueblo en la masa.

De manera que a partir de esta mirada, la escuela puede asumir el reto de pensar mapas nocturnos como nuevas rutas para acceder al conocimiento, nuevas rutas que constituyan nuevas narrativas para la escuela

Una mirada a los medios de comunicación desde el determinismo técnico

Este apartado pretende mirar algunas propuestas desde las cuales se asume que la tecnología determina cambios en las formas de relacionarse en los escenarios sociales y en las dinámicas de la cotidianidad en escenarios públicos y privados. Al respecto uno de los autores emblemáticos de esta propuesta es el sociólogo canadiense Marshall McLuhan quien en su texto *el medio es el mensaje* afirma:

“Las sociedades siempre han sido moldeadas más por la índole de los medios con la que se comunican los hombres que por el contenido mismo de la comunicación. El alfabeto, por ejemplo, es una tecnología que el niño muy pequeño absorbe de un modo totalmente inconsciente, por ósmosis, digamos. Las palabras y el significado de las palabras predisponen al niño a pensar y actuar automáticamente de una cierta manera. El alfabeto y la tecnología de la impresión han promovido y estimulado, un proceso de fragmentación, un proceso de especialización y de separación. La tecnología eléctrica promueve y estimula la unificación y el involucramiento. Es imposible comprender los cambios sociales y culturales si no se conoce el funcionamiento de los medios.” (McLuhan, 1997. P.3)

En este sentido los medios se convierten en la narrativa de los medios, de manera que según esta visión, los medios más que objetos tecnológicos son ideas en tanto determinan formas de ser y estar en el mundo y modifican o afianzan actividades sociales. Para McLuhan

“Todos los medios nos vapulean minuciosamente. Son tan penetrantes en sus consecuencias personales, políticas, económicas, estéticas, psicológicas, morales, éticas y sociales que no dejan parte alguna de nuestra persona intacta, inalterada, sin modificar. El medio es el mensaje. Ninguna comprensión de un cambio cultural es posible cuando no se conoce la manera en que los medios funcionan de ambientes.” (Mcluhan, 1997, p.26)

De otra parte, el autor plantea que los medios de comunicación son una extensión de los sentidos del ser humano, de manera que cada medio que aparece determina una nueva forma de percibir lo cual genera desencuentros entre generaciones, en tanto cada generación percibe de acuerdo al medio que la ha determinado.

“Los medios, al modificar el ambiente, suscitan en nosotros percepciones sensoriales de proporciones únicas. La prolongación de cualquier sentido modifica nuestra manera de pensar y de actuar – nuestra manera de percibir el mundo. Cuando esas proporciones cambian, los hombres cambian.” (Mcluhan, 1997. P. 41)

Una problemática que se presenta a este respecto, puede estar en las formas de aprendizaje determinadas por formas de percibir, de manera que el aprendizaje natural pareciera estar cada vez más oculto tras cada tecnología que ha ido marcando la historia de la humanidad y, de nuevo la escuela entra en este panorama para hacerse la pregunta sobre los medios que la determinan y los que determinan a los niños y jóvenes que pasan por ella.

Otro de los postulados del autor es acerca de la idea de la aldea global; al respecto afirma:

“El nuestro es un mundo flamante de repentineidad. El “tiempo” ha cesado, el “espacio” se ha esfumado. Ahora, vivimos en una aldea global... un suceder simultáneo. Hemos vuelto al espacio acústico. Hemos comenzado a reestructurar el sentimiento primordial, las emociones tribales de las cuales nos divorciaron varios siglos de alfabetismo” (Mcluhan, 1997. P.63).

De acuerdo a esto, El libro como medio que determinó una época, marcó dinámicas un tanto individualistas y selectivas en las que cada individuo elegía temas de interés; hoy, en tiempos de información sin fronteras todos los individuos se ven afectados por todas las

informaciones, lo cual en la analogía de McLuhan, hace que el mundo se convierta en una aldea de grandes proporciones. En este sentido, la tecnología audiovisual está determinando esta época y de atender esta propuesta las preguntas para la escuela estará centrada en la manera como identifica transiciones hacia lo audiovisual o coexistencias de diferentes medios o se preserva en relación con los medios que la determinaron en sus inicios.

Lo que sí es un hecho, es que los medios de comunicación convencionales han mutado hacia conglomerados económicos de informativos en manos de grandes capitales, mientras los individuos se mueven en redes sin control.

En este mismo sentido, es importante mencionar a Pierre Lévi quien en su texto qué es lo virtual, propone comprender la virtualidad a partir de la actualización, la realidad, los márgenes de posibilidad, las transformaciones; el autor no intenta inscribirla como buena, mala, falsa o ilusoria ni en oposición a lo real, ve la virtualidad como posibilidad para procesos de creación, como aquello que está en potencia y no en acto de manera que lo virtual no se opone a lo real sino a lo actual, entendida la actualización como solución a un problema, así, la actualización va de ser un problema a ser una solución y la virtualización va de ser solución a otro problema y toma el carácter de vector de creación de la realidad.

De manera que para Lévi, “Lo virtual en un sentido estricto, tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario. Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata” (Lévi, 1999. P. 8).

De acuerdo con lo planteado por el autor, la virtualización es el paso de lo actual a lo virtual; es decir, es una desactualización, esto genera la reaparición de una cultura nómada, desterritorializada que indudablemente aboca a pensar la escuela como una institución mediadora por la que circulan relatos para sujetos territorializados y determinados por un tiempo común; En tanto como afirma Lévi.

“Una comunidad virtual, por ejemplo, puede organizarse sobre una base de afinidades a través de sistemas telemáticos de comunicación. Sus miembros están unidos por los mismos focos de interés, los mismos problemas: la geografía, contingente, deja de ser un punto de partida y un obtáculo. Pese a estar “Fuera de ahí”, esta comunidad se anima con pasiones y proyectos, conflictos y amistades” (Lévi, 1999. p.14)

De ser así, la escuela como territorio de una comunidad se empieza a ver como un panorama difuso, en tanto virtualizar la educación significaría prescindir del espacio de la escuela para garantizar los encuentros en tanto el encuentro se determina por la sincronización y la conexión.

Otro de los asuntos que trata el autor y que compete a la escuela está determinado por la idea del efecto moebius sobre lo cual afirma:

“Otra de las aracterísticas asociadas a menudo con la virtualización, además de la desterritorialización, es el paso de interior al exterior y del exterior a interior. “Este efecto moebius” se desarrolla en diversos ámbitos: en las relaciones entre público y privado, propio y común, subjetivo y objetivo, mapa y territorio, autor y lector, etc.” (Lévi, 1999. P. 17)

Esta propuesta alerta sobre fenómenos como el teletrabajo, los encuentros amorosos virtuales, o la educación virtual, entre otros, que deslindan los límites entre espacios y acciones propias de cada espacio en un tiempo preciso. Es pertinente anotar que el tiempo de los traslados y la movilidad física, coincide con la aceleración de las comunicaciones de manera que la virtualización aparece como una espeie de espíritu de la época que plantea velocidades propias de nuevos espacios y nuevos tiempos que mutan permanentemente.

Los medios como instituciones

La difusión de información a través de la cual circulan, ideas, valores, visiones de mundo, etc., resulta de interés para las ciencias sociales en tanto, allí es posible vislumbrar transformaciones sociales y culturales; Manuel Martín Serrano, en su libro la producción social de comunicación, describe la manera como se reproduce una sociedad y su comunicación pública; en una relación planteada desde una teoría social de la comunicación.

Para Serrano, el funcionamiento de la comunicación pública está vinculado al marco social en el que se forma y hay una afectación mutua entre sociedad y comunicación entendidas como sistemas que se van acoplando. Al referirse al sistema social, y al de comunicación, Serrano los describe como la construcción de visiones de mundo que influyen el comportamiento de las

personas; y se ocupa de identificar la manera como estos procesos entablan relaciones de interdependencia; en tanto cada sistema cuenta con mecanismos propios de regulación y se relaciona con otros sistemas. (Martín Serrano, 1986).

Según el autor, hay una lógica histórica y otra funcional desde las que se puede comprender la relación entre estos dos sistemas (sistema social y sistema de comunicación), Inicialmente se expone que uno y otro sistema comparten un horizonte histórico que está relacionado con la reproducción de la comunidad. “La configuración y el funcionamiento de cada uno de ellos no puede ser incompatible con la conformación y el desempeño del otro, en un mismo estadio de la evolución de una sociedad” (Martín Serrano, 1986, p. 72). De manera que el acoplamiento de los sistemas no obedece a una suerte de azar; por el contrario es este acoplamiento necesario para garantizar procesos de enculturación y transculturación que garanticen que se continúe con la formación social; esta articulación, resulta conveniente para el interés de cada momento histórico; sin embargo no son ajustes que se den de forma inmediata y requieren de la participación de otros sistemas sociales; en este sentido la comunicación pública resulta de vital importancia para este proceso; ”La comunicación pública es una actividad institucionalizada que se encarga de proveer de la información necesaria para la reproducción de la comunidad” (Martín Serrano, 1986, p. 88). Esto a través de un sistema de comunicación institucional que vigila la manera de obtener, procesar y distribuir esa información (Martín Serrano, 1986).

En este sentido, es preciso mantener el diálogo y la armonía entre organización social, información pública y acciones de los sujetos para garantizar la supervivencia de la sociedad; aparece entonces, la idea de “producción de comunicación” definida como la forma en que una sociedad usa y se apropia de la información pública para responder a sus necesidades comunicativas, logrando su reproducción (Martín Serrano, 1986, p. 101). De manera que en el

proceso social de producción de comunicación está centrada la responsabilidad de garantizar que el sistema continúe a pesar del cambio del entorno; son estas acciones comunicativas, las que explican o incorporan lo que sucede al darle un sentido que no entre en pugna con los relatos planteados por el sistema social (Martín Serrano, 1986).

De manera que la comunicación pública cumple la función de mediar, en tanto se ubica entre la realidad que se transforma y los sujetos que conocen esa realidad, en una función mediadora que mitiga las posibles interpretaciones individuales de los cambios del mundo y funciona a favor de la vida del sistema social (Martín Serrano, 1986).

Es aquí donde escuela y medios de comunicación como instituciones mediadoras, se encargan de apropiarse de nuevos datos y nuevos objetos de referencia que se incorporen a los relatos conocidos de la sociedad de manera que ambas, como instituciones mediadoras, seleccionan partes de la realidad para convertirlas en acontecimientos públicos; este acontecer se vuelve un producto comunicativo que es un relato que se objetualiza (Martín Serrano 2004)

Las instituciones mediadoras, dice, Martín Serrano, están abocadas a realizar dos formas de mediación: la estructural y la cognitiva: la primera, se encarga de mantener o crear formas estables de presentar el relato objetualizado (producto) de manera que aunque el cambio de la realidad sea determinante y profundo, los modelos de producción comunicativa se mantengan; esta mediación se centra en la ritualización de la producción comunicativa. La segunda mediación, la cognitiva, se enfoca en el relato y se encarga de preservar valores y normas de la sociedad para garantizar que los modelos de representación del mundo sigan vigentes; esta mediación se encarga de mitificar. (Martín Serrano, 1986)

“En estas mediaciones, descritas por el autor, está, previsto para esta investigación, ubicar la relación entre narrativas de la escuela y narrativas mediáticas, en un momento en que como lo

presenta Martín Serrano, la comunicación de masas se ha desarrollado en la misma vía en la que van los avances científicos y tecnológicos: la ética del progreso, es decir, “sistema de valores que apreciaba la innovación y creía en el poder taumatúrgico de la tecnología y del saber” (Martín Serrano, 1986, p. 109). Una sociedad capitalista que, según Martín Serrano, está “empeñada en abarcar un ecosistema ilimitado necesita dotarse de tecnologías comunicativas y de instituciones comunicativas con un alcance ilimitado” (Martín Serrano, 1986, p. 110).

Es importante identificar que es frecuente asociar herramientas informáticas y comunicativas con un escenario global interconectado y ajustado, económica, social y culturalmente; visión que le atribuye el poder a la tecnología y se pierde de vista que esta tecnología funciona al servicio de un relato verosímil que acude a relatos conocidos para ingresar nuevos datos y objetos. De manera que tecnologías de información y comunicación, aparecen como posibilidades de control más elaboradas que van perfilando la información como negocio rentable que no apunta a la construcción de una nueva sociedad; en palabras de Martín Serrano:

“El capitalismo ha llegado a un estadio histórico en el que ni puede prescindir para el funcionamiento de su Sistema de Producción de las innovaciones comunicativas, ni puede permitir que los efectos del uso social de las nuevas tecnologías hagan inviable su propia reproducción (Martín Serrano, 1986, p. 125).

De manera que el reto puede ser, entonces, pensar las posibilidades de nuevas herramientas comunicativas para educar sujetos, autónomos, creativos y participativos y pensar intervenciones sociales que mitiguen la crisis del sistema de valores. De manera que se prevén nuevas mediaciones sobre las que la escuela y los medios como instituciones mediadoras tendrán que actuar.

Así, y vista la educación como una comunicación pública, resulta oportuno identificar que la transformación de la comunicación pública afecta el cambio social y viceversa como lo expresa Manuel Martín Serrano en su texto, en el que el autor se refiere a una vinculación de dependencia e interdependencia entre comunicación pública y cambio social lo cual implica que el sistema comunicativo y el sistema social son autónomos y cada uno se explica mediante unas leyes propias.

La invitación es, entonces, a preguntarse sobre la posibilidad del control de la comunicación pública por parte del sistema social, al respecto Martín Serrano expresa que la comunicación pública gestionada por los medios de comunicación de masas es interdependiente del sistema social y las diferencias que hacen posible la autonomía están ubicadas en que ninguno de los dos sistemas (el social y el de comunicación) tiene capacidad de determinar o controlar las relaciones entre ellos, existen componentes distintos en cada sistema y están organizados de diferentes formas. De manera que aclarada la interdependencia se identifica, también la autonomía aunque como menciona el autor una forma de comunicación pública siempre coexiste con una forma en el sistema social y ambos sistemas tienen componentes cognitivos, organizativos y materiales, sin embargo estos componentes no son lo mismo en uno u otro sistema. (Martín Serrano, 1986)

Aun cuando ambos sistemas tienen el propósito de mantener la comunidad lo hacen de diferentes formas. El autor propone que la superestructura en el sistema social son las normas, ideas y creencias mientras que en el sistema de comunicación pública, es la visión de lo que sucede en la propuesta de las narraciones. En la estructura; el sistema social cuenta con organizaciones para la producción y reproducción de la sociedad mientras el sistema de comunicación pública cuenta con las instituciones mediadoras y en la infraestructura el sistema social cuenta con recursos y equipamiento para la producción y reproducción social y el sistema

de comunicación con los medios de producción y difusión. Después de conocer lo expuesto por el autor aparece la pregunta por la educación; al parecer la escuela hace parte del sistema social y la educación es un asunto de los dos sistemas el social y el de comunicación pues la educación se puede, entonces pensar como una comunicación pública que hace parte del sistema social en el ámbito de la escuela y que hace parte del sistema de comunicación a la vez que circula por los medios de comunicación de masas.

En ambos sistemas, hay que tener en cuenta los conocimientos los valores y las creencias y se dan una serie de complejas interacciones. Identificarlas relaciones entre el sistema social y el sistema de comunicación pública es de interés para comprender elementos del cambio y el control social

Entre la técnica y la institucionalidad

El estudio de los medios y las tecnologías de información y comunicación, abocan a pensar cómo estos no se pueden ver como simples objetos, por el contrario estos aparatos han determinado cambios fundamentales en las formas de vivir, de amar, de odiar, de estudiar, de trabajar. Han afectado la cotidianidad y replanteado hábitos y formas de habitar la casa la calle la ciudad, la escuela. David Morley en su ensayo “asuntos públicos e historias íntimas: mediación, domesticación y dislocación” propone mirar las “formas de trazar interconexiones entre los discursos políticos de valor, los cambios demográficos en la estructura doméstica, las definiciones culturales de domesticidad, los modelos de consumo de los medios y sus efectos retroactivos en los medios de producción industrial” (Morley, 2007). Así, se puede identificar que hay otras formas de ingresar los medios a la escuela a la vez que pueden empezar a ser nombrados como parte del discurso que educa para la vida y que aboca a pensar la sociedad desde los cambios profundos en la vida cotidiana suscitada por estos. No se trata, entonces solo

de pensar los medios y la educación, se trata de pensar cómo comprender las variadas formas en que los medios nuevos y antiguos se adaptan unos a otros y como se convive con ellos en la cotidianidad.

Transitar por formas de domesticación y de convivencia con las nuevas tecnologías a través del texto de Morley puede suscitar reflexiones acerca de la identidad con el propósito de comprender la casa mediatizada, la tecnología y su proceso histórico de domesticación, de dislocación y la mirada desde la perspectiva de lo simbólico. Puede surgir, entonces, la pregunta por el lugar de la escuela y de la educación en este panorama, una escuela que tradicionalmente ha cumplido un papel muy de la mano de la casa y de la familia, una escuela que sigue intentando formar sujetos para la vida, una escuela que, estaría abocada a pensar la educación con los cambios que evidencia el autor en cuanto a la transformación del concepto de familia, el límite desdibujado entre trabajo y hogar, los vínculos reales y los vínculos virtuales, la angustia en la vida cotidiana por la fragilidad de las tecnologías y el proceso de individualización que ha ido generando.

David Morley, en su texto, hace referencia a la profesora Lynn Spigel quien determina que “El auge simultáneo del suburbio producido por las masas y un lugar ubicuo llamado televisiolandia (la tierra de la televisión) plantea una serie de cuestiones que se vuelven preocupación de los académicos” (Morley, citando a Spigel, 2001). Es de suponer que en este sentido se considerarían preocupaciones para la escuela. Es preciso aclarar que Spigel es Profesora de las Culturas de la pantalla en la Facultad de Comunicación de la Universidad Northwestern y en 2012 ganó una beca de esa universidad para un proyecto de investigación sobre la historia de las casas inteligentes y tecnologías digitales para la vida cotidiana.

David Morley sigue a Spigel en su apuesta por trabajar la propuesta de Raymond Williams sobre “la privatización móvil” con el propósito de describir los estilos de vida de los suburbios mediatizados. Para Williams la privatización móvil ofrece doble satisfacción al permitir a las personas permanecer en la privacidad de su casa y a la vez viajar imaginaria o virtualmente a lugares lejanos.

El texto permite otra manera de ver la televisión, en el sentido en que muestra el paso del televisor de la sala a la casa inteligente digitalizada y da cuenta de sus usos y los cambios sociales que estos usos permiten rastrear. Que el televisor haya pasado de ser una agente para unir familias cuando estaba en la sala, a ser portátil en los años 60 y finalmente a la casa inteligente da pistas, también de los usuarios y sus formas de vida. Aparece, entonces la pregunta por la familia, por la división trabajo, casa; interior, exterior y pone de manifiesto una mutación que conserva aun visiones nostálgicas del pasado.

Así, sigue ampliándose la pregunta por la escuela y su papel, la pregunta por la educación y su función en este tránsito, tal vez la escuela como parte de esa visión nostálgica de la que habla Morley en su texto. Con el ánimo de seguir buscando reflexiones para la escuela y la educación se puede sugerir la pregunta por la desaparición de la geografía que el texto muestra y visibiliza la idea de las geografías secundarias, los rastros de imperialismos históricos y de estructuras de poder que permanecen casi intactas, el deseo de reterritorialización expresado en la pregunta frecuente de dónde estás ¿ será la escuela el lugar para conocer y comprender estas nuevas geografías?; en el deseo de territorio ¿cómo se desterritorializa la escuela?, ¿cómo ubica la escuela el lugar que se y que determina formas de conocimiento y de acción?.

Según Morley, las historias mediadas por la domesticación de la televisión se pueden ver como posibilidad, para hacer la mirada y la reflexión en la perspectiva histórica en tanto la

televisión ha cambiado sus formas de estar y permite identificar el cambio de los sujetos y sus hábitos, sus emociones, tal vez la escuela encuentre allí una oportunidad para la reflexión. Que ha pasado en lo que el autor denomina las eras de la televisión (escasez, disponibilidad, abundancia e incertidumbre) lo que significaría hacer una historia de la televisión desde las historias íntimas (Los recuerdos personales pro medio de programas de televisión y el tejido que trama los recuerdos de infancia en la estructura material de la casa G. Bachelart)

La alteración de tiempo, espacio, (ubicuidad) contacto, individuo, son determinadas, entre otras, por las tecnologías y es tal vez, la escuela un escenario propicio para pensar estos temas que son evidenciados por el autor cuando menciona las familias extendidas conectadas o desconectadas por las tecnologías aparece también la idea de la cultura transnacional lo cual seguramente afecta la noción de identidad y la de lo local, en este punto se hace evidente como las formas de nombrar las cosas también se alteran, como las narrativas de la empresa empiezan a incorporarse a las narrativas de la familia, la escuela, la crianza. (la familia Davivienda, la planeación estratégica en el hogar)

La madre y la escuela en sus papeles históricos de vigilar para controlar y cuidar utilizan hoy dinámicas intergeneracionales, también las parejas lo hacen lo cual invita a pensar dinámicas de la confianza. Tal vez, sea pertinente empezar a pensar cómo se educa en un mundo que parece indicar la decadencia del núcleo familiar en occidente, con modos individuales de consumo de medios, con sujetos que pueden vivir en dos cabezas, tres tiempos y cuatro mundos a la vez. Un mundo en el que el pasado se constituye en el marco de referencia del futuro para la domesticación y naturalización de las tecnologías. Un mundo en el que los relatos conocidos, los que nos son familiares se siguen pronunciando con añoranza mientras se desdibujan los rituales de antes y se van consolidando unos nuevos en nuevos hábitos. Un mundo en el que las

tecnologías son un componente de la misma casa que se muestra como inteligente y se consolida como un lugar seguro y confortable en un mundo inseguro de manera que el reto es contactarse con el mundo y a la vez protegerse de él. Un mundo en el que el carro puede sustituir la casa o el hogar, y el sujeto puede ocultarse en un walkman y llevar su vida en el celular y que alteró las relaciones entre la esfera pública y la privada al punto de mezclarlo tanto que hace que lo público no exista.

Cuál es el movimiento al que se ve abocada la escuela y la educación cuando conversar ya no es una acción para estar cerca de otro y los nuevos estilos de vida están determinados por la distancia y la desconexión en una sociedad que dejó de ser sólida y se convierte en líquida según Z Bauman y en la que la función del lenguaje que prevalece es la fátiga (contacto).

Medios, educación e hipermediaciones.

Pensar las tecnologías digitales y las hipermediaciones como determinantes para la sociedad y la cultura actuales genera una preocupación, a la vez que la producción de símbolos está controlada por la racionalidad técnica, lo cual invita a mirar las implicaciones de la tecnología en el debate que pueda plantearse entre los medios multisensoriales y las dinámicas económicas y culturales incluida la educación.

Para aproximarse a la mirada de la educación y su sentido en tiempo de hipermediaciones desde una perspectiva crítica, es preciso identificar la alteración de las relaciones sociales en una sociedad en la que como afirma el sociólogo, filósofo polaco Zygmunt Bauman (Bauman, 2007) no hay una diferencia perceptible entre objeto consumible y sujeto consumidor y en la que, desde la perspectiva del sociólogo Herbert Marcuse, la técnica es apenas un factor que hace parte de la tecnología como una racionalidad en contra de la libertad individual y social, que

instala el pensamiento burocrático y menoscaba la comunicación y la racionalidad crítica.

(Marcuse, 1941)

Para iniciar el debate es pertinente preguntarse por lo que pasa con la educación pensada para la libertad y la autonomía en una sociedad que asume la racionalidad técnica; entonces: ¿la razón para liberar?; ¿La razón para someter? En la introducción al texto vida de consumo, Z Bauman identifica a través de algunos ejemplos los cambios de hábitos en el tránsito de una sociedad de productores a una de consumidores y muestra la tendencia evidente en las actuales redes de información a hacer público lo privado:

Los adolescentes equipados con confesionarios electrónicos portátiles no son otra cosa que aprendices entrenados en las artes de una sociedad confesional – una sociedad que se destaca por haber borrado los límites que otrora separaban lo privado de lo público, de exponer abiertamente lo privado (Bauman, 2007, pág. 14).

De igual manera el autor muestra que las empresas utilizan sistemas informáticos para “maltratar más eficientemente al cliente, de acuerdo con el valor que ese cliente tenga para la compañía” de manera que la empresa tiende a deshacerse de los clientes menos valiosos elimina a los indeseables y conservar a los de siempre; si esto sucede ,afirma Bauman, “será un trabajo de limpieza, bien hecho”, en este asunto los bancos de datos visibilizan a los consumidores fallidos y posibilitan la atención al cliente más valioso. Finalmente se referencia la inmigración selectiva en la que se distrae la atención y patrocinar viajes de estudio se hace ver como apoyo a pesar de ser al contrario, en tanto se apoya lo que es útil, al servicio de quien “patrocina”. Al mostrar a través de los tres casos mencionados, el cambio de hábitos de la actual sociedad de consumidores el autor afirma que existe un motivo que conecta estos tres casos: Promotores y producto son lo mismo.

Así, ¿para qué educar a un individuo que, según estas lógicas, pierde su subjetividad en tanto se vuelve cada vez más un objeto consumible que desea ingresar al mercado y apostarle a ser adquirido por un buen precio?, para qué la educación hoy, si la que, al parecer, requiere el sujeto está desvinculada de la política y la ciudadanía? ¿Para qué la educación hoy, si posiblemente el sujeto actual esté interesado en formarse para ponerse al servicio de las necesidades del mercado? ¿Para qué educarse hoy, si la educación que se prevé parece una educación instrumental al servicio de funciones sociales no definitivas y expuestas al vaivén de necesidades del mercado?

La invitación es a pensar los procesos de cambio constante a los que está abocada la sociedad por las tecnologías y sus posibilidades, con el propósito de reflexionar sobre la relación de los seres humanos con los objetos técnicos, a propósito de la alteración de las relaciones sujeto- objeto y consumidor - producto en esta época. Esta transformación altera tiempos y espacios en una tendencia a la aceleración a favor de la información y en contra del ritmo propio del conocimiento y la comunicación; a favor de las velocidades del consumo y en contra del tiempo de la contemplación y el pensamiento reflexivo. Se identifican cambios determinados por la revolución industrial y la imposición del capital, lo cual genera una dinámica de innovación permanente y prevé la transformación constante de las cosas del mundo. La innovación que se menciona distanciada de la idea progreso; vinculada con la prevención para el futuro y en relación con la rentabilidad, lo cual se constituye en la posibilidad de vincular cada vez más la racionalidad tecnológica el sistema económico y la educación.

Al respecto, como una anticipación, Herbert Marcuse previno sobre los componentes críticos de la racionalidad tecnológica, y desde 1941 en su texto “Algunas implicaciones sociales de la tecnología moderna” identificó que esta es una racionalidad invasiva que ha rodeado la ciencia y

desde allí los saberes, vinculados con la política, la cultura y la sociedad. Según Marcuse, la técnica y la ciencia no solo proporcionan condiciones óptimas para la existencia de quienes las poseen, sino que además es una forma de ideología que legitima el poder de estos y se vuelven frontera entre los poderosos y las masas. El autor refiere la racionalidad tecnológica como dominante en la sociedad industrial y le atribuye el poder de propiciar tanto la libertad, como el autoritarismo, la escasez como la abundancia, tanto en la sociedad desarrollada como en la Alemania fascista y en la Unión Soviética Marxista con desarrollos propios para cada tipo de sociedad.

Al diferenciar, técnica de racionalidad tecnológica se puede identificar que el aparato técnico en él mismo, no tiene un valor para la reflexión en la medida en que depende de quién y para qué lo utilice. La tecnología es considerada por Marcuse como proceso social, como una especie de espíritu que caracteriza una época y un modelo de producción que a la vez determina formas de organizar y hacer o deshacer la vida y las relaciones sociales, de manera que es una racionalidad que funciona, según el autor, para “controlar y someter”. Marcuse identifica un tránsito de la racionalidad individual a la racionalidad técnica y define el individualismo moderno como una posibilidad para la libertad, la autonomía y la razón al servicio de los intereses de la sociedad, de manera que los beneficios individuales son a la vez beneficios sociales; es entonces cuando coincide con Bauman al afirmar que el sujeto libre se convierte en objeto que hace parte de la organización y sus logros individuales se miden por eficiencia y estándares de producción de manera que la tecnología y la eficiencia terminan por establecer el ser y el hacer del individuo que pasó de la racionalidad individualista a la racionalidad tecnológica.

La pregunta está vigente y la lectura crítica de las tecnologías actuales se puede ver como oportunidad a la vez que son estas escenario propicio para intentar comprender la educación y su sentido en la sociedad “líquida”, y la vida para el consumismo mientras se pasa de la libertad a la productividad y hay un abismo entre educación y ciudadanía.

Los medios como instituciones mediadoras

Los medios como codificadores

Vivir en un mundo codificado en el que la atención es atraída constantemente por colores llenos de significado mediante los cuales se programa a los individuos, resulta una preocupación para Villem Flusser; según el autor “Las paredes, las pantallas, las superficies de papel, plástico, aluminio, vidrio, tela, etc., se han convertido en “medios” importantes. (Flusser, 1997). Esto evidencia que mientras las superficies se vuelven importantes, las líneas, las letras y los números (códigos unidimensionales) pasan a segundo plano, lo cual indica un aumento en la importancia de los códigos bidimensionales. Flusser expresa que la idea de que la humanidad sea programada por imágenes se puede ver como un devolverse a un estado “originario” aun cuando no significa analfabetismo, pues no son de la misma naturaleza las imágenes de antes de la imprenta y las de ahora. Según el autor “las imágenes pre-modernas son productos de la artesanía («obras de arte») mientras que las surgidas en de la Modernidad son productos de la técnica. Detrás de las imágenes que nos programan se puede constatar una teoría científica, lo que no necesariamente se puede afirmar de las imágenes pre-modernas. El sujeto pre-moderno vivía en un mundo de imágenes que representaba el “mundo”. Nosotros vivimos en un mundo de imágenes, que con referencia a teorías pretende significar el “mundo”. Esa es una situación revolucionariamente nueva. (Flusser, 1997)

Al referirse a la crisis de los valores, Flusser afirma que se puede vivir en un mundo en el que no se tienen en cuenta los procesos y vivir no implica necesariamente actuar; asegura que: “Leemos” el mundo lógicamente y matemáticamente, pero la nueva generación, programada por tecnoimágenes, no comparte nuestros “valores”. Y no sabemos todavía para cuál significado programan las tecnoimágenes que nos rodean pues estamos todavía considerablemente programados por textos, es decir, para la historia, la ciencia, el programa político, el “arte”... (Flusser 1997). El autor asegura que la crisis de los valores se hace visible cuando se pasa de un mundo lineal de explicaciones a un mundo tecnomágico de las imágenes que representan conceptos, es decir modelos. “Esta es una “crisis”, puesto que al rebasar los textos se suspenden viejos programas –de la política, la filosofía y la ciencia, por ejemplo– sin que sean reemplazados por nuevos programas”. (Flusser, 1997, pág. 6)

En relación con los códigos, el autor asegura:

Donde quiera que se descubran códigos se puede concluir una presencia humana.” y define el código como “un sistema de símbolos cuya finalidad consiste en posibilitar la comunicación entre las personas. Puesto que los símbolos son fenómenos que sustituyen a otros fenómenos (“significan”), la comunicación es un sustituto: ella sustituye la vivencia de aquello a lo que se refiere. Las personas deben entenderse mutuamente a través de códigos porque han perdido el contacto inmediato con el significado de los símbolos. De ninguna manera, los códigos bidimensionales no están regresando a la edad media, es sólo una sensación que se da por el predominio del color y la imagen, pero empezando que la técnica para mostrar escenas no es la misma, no hay arte y en muchos casos el sentido de lo que se quiere decir son sólo emociones y no relatos ni reales ni ficticios.

Según el autor el uso de los códigos bidimensionales significa vivir de una manera a la que él denomina “*forma de existencia mágica*”. En tanto la imagen representa, escenifica; la magia se convierte en posibilidad para experimentar esta forma de existencia; el mundo visto como una serie de escenas; con la llegada de la escritura además de los nuevos símbolos se da la imagen en líneas con símbolos que no son concretos, que representan ideas lo cual implica abstraer y concebir que es más distante que imaginar. La conciencia histórica codifica a través de la construcción de conceptos, narra de forma progresiva la experiencia del tiempo. La conciencia mágica escenifica a través de imágenes, es diacrónica, pero hila historias de vida, la magia es la que permite visualizar experiencias temporales

Que se esté desplazando un código como el de la escritura significa, según el autor, el deterioro de la conciencia histórica, con la invención de la escritura comienza la historia, no porque la escritura documente procesos, sino porque convierte escenas en procesos: ella produce la conciencia histórica considerada como de una élite de literatos mientras la masa sigue en la conciencia mágica aun cuando las imágenes fueron permeadas por lo escrito. Según Flusser:

La revolución industrial, que arrancó a la “pagana” población rural de su existencia mágica para aglomerarla como masa en torno a las máquinas, programó a esas masas con códigos lineales gracias a las escuelas populares y la prensa. En los países llamados “desarrollados” el nivel histórico de la conciencia alcanzó durante el transcurso del siglo XIX una validez general; para el resto de la humanidad, por el contrario, llega a tenerla sólo en el momento en el que el alfabeto comienza a funcionar realmente como un código universal (Flusser, 1997, pág. 5).

En este recorrido el autor expresa que la escritura saca al hombre de las imágenes para disolver la imagen en conceptos de manera que se ganó un nivel de conciencia a la vez que la

magia transitó hacia el concepto que permitió la ciencia y la técnica; ahora, aparecen los tecnocódigos que permiten hacer imágenes a partir de conceptos:

Una fotografía no es la imagen de un estado de cosas, como lo es la imagen tradicional, sino que es la imagen de una serie de conceptos que tiene el fotógrafo con respecto a una escena que representa un estado de cosas. No solamente no puede la cámara existir sin textos (por ejemplo, fórmulas químicas), sino que el fotógrafo debe primero imaginar, luego comprender, para poder finalmente “tecno-imaginar”. Con este paso de vuelta de los textos hacia la tecnoimagen se ha alcanzado un nuevo nivel de distanciamiento. La “creencia en los textos” –en explicaciones, teorías e ideologías– se pierde porque los textos, como una vez ocurrió con las imágenes, son reconocidos como “mediaciones”. (Flusser, 1997, pág. 4)

Finalmente Flusser hace una reflexión sobre el fin de la historia expresado en el deterioro del alfabeto y denuncia la posibilidad de tener una vida sin sentido en el mundo tecnoimaginado a menos que se intente comprender los nuevos códigos y sus usos, con el agravante que según Flusser “No hay paralelos en el pasado que nos permitan aprender el uso de los tecnocódigos, tal como ellos se manifiestan, digamos, como explosión de colores.” (Flusser, 1997, pág. 4).

Así, de nuevo la pregunta por la escuela concebida desde y para la mirada histórica aparece de nuevo, en una relación aun más cercana con los medios y las tecnologías. Entonces, ¿qué papel cumple la escuela en el mundo de las tecno- imágenes? ¿Cómo asumir esta mediación?.

Al respecto y en relación con la educación, el profesor Michael Giesecke, en su texto En busca de ideales educativos postipográficos, traducido por Fernando García, asegura que la escuela hoy, está abocada a reflexionar sobre la comunicación y los medios informativos y su papel en la sociedad.

Comprender los cambios que implica vivir en la cultura postipográfica, lleva a repensar y reformular la enseñanza y el aprendizaje, además de las dinámicas de interacción que en la escuela se generan ya que saber, maestro y estudiante encuentran nuevas formas de relacionarse, construir conocimiento, entender y actuar sobre el entorno. (Giesecke, 2007)

Transmitir formas de ver el mundo es el mecanismo por el cual las sociedades y las culturas han podido permanecer en el tiempo; la transmisión de información, es entonces la transmisión de la herencia cultural; en este sentido, la información que circula en la escuela, es una información vinculada con el saber, información privilegiada y legitimada por la comunidad que debe ser transmitida a partir de procesos de enseñanza de manera que como afirma Giesecke:

Es evidente que ante procesos radicales de transformación social y/o técnica, también los criterios del saber y la jerarquía entre diversos tipos de información deben modificarse, si se quiere evitar que se ponga en riesgo la existencia misma de la cultura. (Giesecke, 2007)

De manera que los modos de percibir se ven afectados por los modos de transmitir; enseñar y aprender como formas de transmitir y recibir, se ven afectados no solo por un asunto de forma, sino por la información que circula, de la manera que circula y en términos de jerarquía, por los medios por los que circula el saber. Al respecto el autor explica:

Nuestros conceptos de “saber” y “aprender” surgieron en coevolución con los medios, en los cuales nuestra cultura ha depositado su saber y con los cuales lo ha difundido. Ellos son resultado de la autodescripción del ciclo cultural de la información, una autodescripción que debe ser necesariamente selectiva. Los criterios de selección reflejan a su vez estándares culturales. (Giesecke, 2007).

La jerarquización de los medios que una cultura utiliza para transmitir la información, genera una relación entre medios y sentidos; el medio dominante, determina el sentido dominante. En la

cultura del libro, por ejemplo, la jerarquización prevaleció y le dio un lugar privilegiado al libro, de manera que formó un sujeto que privilegió la escritura frente a la oralidad y como describe el autor:

El libro actúa en el proceso formativo, entre otras cosas, como sustituto de la conversación con el maestro: él posibilita un aprendizaje de baja interacción. Los libros sirven como programas que dicen cómo deben percibir, pensar y actuar las personas y las culturas o cómo no deben hacerlo: ellos transmiten epistemologías. (Giesecke, 2007)

De manera que con el libro, las personas ganaron en posibilidades de tiempo y espacio, en tanto, este como medio autónomo, permite acceder a verdades sin necesidad de depender del tiempo y del espacio de otros; esto, además favorece informaciones y saberes más orientados a profesiones. De manera que el conocimiento y las teorías de comunicación que se desarrollaron a la par con los medios de las culturas tipográficas, se encaminaron a un tipo de información en la que prevalece el pensamiento lógico, lo unimedial y favorece la visión como el principal sentido para el lenguaje escrito como código lineal.

Desde la Ilustración se pretende, en lo posible, poner todas las formas de información cultural en una forma lingüísticamente explícita. Considerada desde el punto de vista de una teoría ecológica de la información, esta concepción resulta bastante unilateral y poco democrática. ¿Por qué no se ponen en el trono la destreza ('tacit knowledge'), la intuición, la inteligencia emocional? ¿Por qué no se elogia la singularidad de la sabiduría, que no se puede reproducir masivamente? (Giesecke, 2007)

De manera que esta asimetría entre los tipos de información, y medios para transmitirla reduce la codificación como posibilidad humana a una, estandarizada y desconoce la posibilidad de otras formas de procesar y almacenar la información.

Al respecto el autor plantea que:

La tarea de los humanistas y los científicos sociales consiste, en buena parte, en legitimar estos ideales. Incluso, las artes se sometieron en la era de la industrialización a la imposición de homogeneización, en cuanto se diferenciaron en géneros dirigidos a los sentidos específicos y ampliamente unimediáticos: poesía, música, danza, escultura y pintura. Por último, la homogeneización y la jerarquización lineal dan cuenta de las raras posibilidades que ofrecía la cultura industrial para la tecnificación del procesamiento de información y los procesos comunicativos humanos. Bajo las condiciones de los bancos de datos, ordenadores paralelos y los más variados sensores técnicos, surgen igualmente nuevas tareas como posibilidades de solución. (Giesecke, 2007)

De manera que Giesecke, plantea el reto de no tener una jerarquización que desde la simetría privilegie un medio y un único sentido de manera que se dé una posibilidad de tejido multimediático y multisensorial. “La visión que se construye no puede estar en un único medio, sino en la co-operación ecológica de muchos medios interdependientes.” (Giesecke, 2007).

Así, en esta cultura, a la que el autor denomina postipográfica, las formas y procesos para enseñar y aprender, están alteradas, al igual que las formas de relacionarse; al parecer, las redes permiten la organización de diversos grupos y formas de percibir que a lo mejor requieren nuevas maneras de observarse y comprenderse.

Si queremos trazar visiones hacia conocimientos sinestésicos y prácticas comunicativas multimediales, necesitamos, en cualquier caso, conceptos multidimensionales que permitan describir procesos paralelos de diferente tipo en sus acciones recíprocas. En la etapa actual de desarrollo se requieren formas de diversity management en el pensamiento, así como modelos que logren reproducir selectivamente la contradictoria complejidad de fenómenos culturales y

comunicativos sin simplificarla hasta el punto de que se desvanezca su complejidad.

(Giesecke, 2007)

De manera que la aparición de nuevos medios por los que circulan informaciones genera la pregunta por nuevos propósitos para la escuela en tanto se puede constituir en vigía de los ideales educativos en un momento en el que se ha relativizado el valor de lo homogéneo y se da cabida a lo diverso heterogéneo.

El intento de preservar en el siglo XXI los ideales de la cultura del libro y de optimizar estructuras existentes por medio de la digitalización, el e-learning y la interconexión electrónica, parece algo inevitable. Sin embargo, desvía la atención de las potencialidades reales de los nuevos medios. (Giesecke, 2007).

El autor alerta acerca de la necesidad de identificar nuevas formas de comunicación y de aprendizaje, en sintonía con nuevas formas de procesar la información; sin embargo, es necesario preguntarse por el sentido de la escuela en términos de reconocer estas nuevas formas y seguir en la pregunta acerca de para qué se educa de manera que la relación subordine las formas a los objetivos y no se caiga en la falacia de tratar de comprender las formas y quedar subordinado a ellas en tanto forma y contenido van de la mano constituyendo una cultura que cada vez da más visos de ir con pasos vertiginosos hacia el individualismo hedonista y de paso hacia la incomunicación.

Pero si el nuevo aprendizaje y el nuevo pensamiento no son simplemente la continuación del modelo de aprendizaje de los últimos 500 años, y si los nuevos medios no representan sólo una mutación electrónica del libro, al tiempo que se mantienen atados al ideal de procesamiento paralelo de informaciones de baja interacción, ¿en qué puede consistir ese nuevo aprendizaje? ¿Qué aspecto deben tener las informaciones y las estrategias de

pensamiento que en lo posible no pretenden validez general alguna y aun así se hacen culturalmente relevantes? (Giesecke, 2007)

En este mismo sentido, el profesor Neil Postman, en su texto *divertirse hasta morir*, al referirse a la televisión, asegura que no se puede hacer filosofía en medios que adolezcan de discurso lógico como la televisión, en tanto el discurso de imágenes no acoge el de palabras. Para Postman hay una relación directa entre las formas de comunicación y la calidad de una cultura en tanto la forma de pensar, actuar y concebir el tiempo y el espacio está en sintonía con la manera de nombrar y de comunicar; estas formas son creencias que van perfilando la realidad y la forma de verla; al respecto Postman asegura que se ha dado un desplazamiento “de la magia de la escritura, por la magia de la electrónica”, de ser así, se asiste a una transición en la que conviven sujetos que han cultivado su pensamiento con valores propios de la cultura tipográfica y sujetos que están que basan su cultura en los medios electrónicos y los valores que desde allí se construyen. Para Postman, palabra escrita y hablada tienen un contenido argumentativo, lo cual no se da en todos los discursos visuales actuales, de manera que quien emite y recibe entablan una relación determinada por las formas y los medios en los que circula la información.

De manera que el autor hace la invitación a pensar las implicaciones de incluir nuevas tecnologías en un marco cultural preexistente y propone para la escuela y la educación el reto de observar los fenómenos e intentar comprenderlos desde la certeza de haber pasado de la época de la disertación y la abstracción en la búsqueda del conocimiento, a la era del entretenimiento hedonista e individualista, seguramente, resultado de la época que antecede.

Los medios y las narrativas del consumo

La mirada a la sociedad de consumo para el propósito de esta investigación, está enfocada en tratar de identificar que hay nuevas maneras de vivir los vínculos sociales; es decir que hay nuevos rituales frente a viejos relatos y escuela y medios no escapan a esto. Al parecer de teóricos como el sociólogo Zygmunt Bauman lo que, con más fuerza, ha determinado nuevos comportamientos es el consumo; más concretamente la “vida de consumo” en la que se está actualmente. De acuerdo con lo planteado por el autor en esta vida de consumo prevalece lo inconstante frente a lo constante, lo veloz frente a lo lento, el resultado más que el proceso, lo prescindible, frente a lo imprescindible. En este orden de ideas, la alteración de viejos conceptos como libertad, autonomía, trabajo, comunidad, entre otros, se ven alterados y han desolidificado los fuertes vínculos sociales y las instituciones que los regulaban. (Bauman, Vida de consumo, 2007)

Zygmunt Bauman, desde el inicio del siglo XXI advierte acerca de una nueva época a la que denomina líquida, a propósito de la idea de un contraste con una época sólida que se está transformando. Lo sólido que se mantiene en el tiempo ha pasado a un fluir constante que lo hace líquido; desde esta analogía, Bauman realiza un análisis de los principios fundadores del proyecto de la modernidad para evidenciar cómo se han transformado. En este sentido, el autor reflexiona acerca de la educación; así, en su texto “Los retos de la educación en la modernidad líquida” publicado en 2007, se pregunta sobre la manera como la educación, que es una institución moderna, sobrevive en un contexto que ha variado de manera determinante los principios que la fundaron.

En este sentido y de acuerdo con lo planteado por Violeta Núñez,³ en el prólogo del texto de Bauman, el autor da cuenta “de las relaciones entre cultura y educación, pues las condiciones de la modernidad líquida las han transformado y es necesario volver a afrontar las posibilidades mismas de la educación como proceso de transmisión de la cultura” (Bauman, 2007, p. 10). De acuerdo a lo planteado por el autor, conocimiento y memoria como valores propios de la educación, se han visto menoscabados por una nueva velocidad que no les favorece; la velocidad que genera impaciencia, en correspondencia con la posibilidad a la vista de obtener lo que se desee sin necesidad de hacerlo; un especie de vida con soluciones exprés en la que “La espera...ha sido finalmente eliminada del deseo de consumir...” (Bauman, 2007, p. 19 y 21). De manera que el tiempo ha cobrado un valor impensable, en tanto resulta muy corto para la cantidad de cosas que hay que hacer, el tiempo se preserva en una suerte de paradoja en la que a mayor velocidad menos tiempo y la pregunta que surge entonces es el tiempo para qué?

El tiempo de la escuela se prevé como oportunidad para prepararse para la vida y es allí donde se identifica que la educación es un proceso constante e inacabado, este tiempo es diferente al del trabajo o al de la familia; sin embargo es fácil identificar que el lindero que dividía estos tiempos es cada vez más difuso. Así se combinan en una vorágine todos los tiempos y todos ellos confluyen al parecer en el tiempo del consumo pues como afirma el autor “El ascenso en la jerarquía social se mide por la creciente habilidad para obtener lo que uno quiere (...) ahora, sin demora” (Bauman, 2007, p. 22).

De manera que la educación ha pasado de ser vista como proceso permanente e inacabado a ser otra mercancía; al parecer, titulación se asimila con educación; y educarse es un producto

³ Violeta Núñez, doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona y profesora Titular de Pedagogía Social en dicha Universidad desde 1992.

que se compra con el propósito de llegar al éxito, no al conocimiento. Sin embargo, es de esperarse, pues el conocimiento perdura y no se supone con un uso puntual; el conocimiento, entonces se transforma en un producto que se requiere para ser utilizado de manera rápida y susceptible de ser olvidado. “El mundo actual, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje” (Bauman, 2007, pág. 33).

En tanto el conocimiento tradicional y establecido pierde valor o no es aceptado, la educación se encuentra frente al reto de preparar para la vida, la pregunta entonces es acerca de la educación que se requiere en este tiempo y para esta sociedad.

Al respecto, el texto “La escuela del sujeto” del libro *¿Podemos vivir juntos?* escrito por el sociólogo francés Alain Touraine en 1997, invita a preguntarse por el sujeto y su posibilidad de vivir en comunidad. Este intelectual nacido en 1925, quien se ha dedicado a investigar principalmente sobre la sociedad post-industrial y los movimientos sociales, inicia su texto afirmando que “El espíritu y la organización de una sociedad se manifiestan con la mayor claridad en sus reglas jurídicas y programas educativos” (Touraine, 1997, p. 273). Así, Pensar la educación, es para Touraine una necesidad a la hora de abordar las relaciones entre sujeto, comunicación intercultural y democracia, con el objetivo de averiguar si podemos vivir juntos desde la perspectiva de sintonizar la libertad personal con las diferencias culturales y las garantías institucionales.

Al iniciar la reflexión sobre la educación, el autor, evidencia que la producción y las relaciones de trabajo le han quitado protagonismo a la escuela, la cual no ha sido pensada de manera decidida por quienes tienen la responsabilidad política y afirma que en la sociedad contemporánea el fenómeno se agrava al verse desbordada por la “escuela paralela” conformada por los medios de comunicación, sobretodo, la televisión.

Según el autor, la escuela parece rezagada y en desencuentro con el joven que se presenta como un invasor en la escuela y a la vez como un sujeto invadido por los medios. Estos eventos y el difícil mantenimiento de la escuela regular generan, al sentir de Touraine, una crisis del pensamiento sobre la educación, esto, como efecto directo de la crisis de la modernidad.

Al respecto, el texto “La escuela del sujeto” del libro *¿Podemos vivir juntos?* Escrito por el sociólogo francés Alain Touraine en 1997, invita a preguntarse por el sujeto y su posibilidad de vivir en comunidad. Este intelectual nacido en 1925, quien se ha dedicado a investigar principalmente sobre la sociedad post-industrial y los movimientos sociales, inicia su texto afirmando que “El espíritu y la organización de una sociedad se manifiestan con la mayor claridad en sus reglas jurídicas y programas educativos”(Touraine 1997, pag 273). Así, Pensar la educación, es para Touraine una necesidad a la hora de abordar las relaciones entre sujeto, comunicación intercultural y democracia, con el objetivo de averiguar si podemos vivir juntos desde la perspectiva de sintonizar la libertad personal con las diferencias culturales y las garantías institucionales.

Al iniciar la reflexión sobre la educación, el autor, evidencia que la producción y las relaciones de trabajo le han quitado protagonismo a la escuela, la cual no ha sido pensada de manera decidida por quienes tienen la responsabilidad política y afirma que en la sociedad contemporánea el fenómeno se agrava al verse desbordada por la “escuela paralela” conformada por los medios de comunicación, sobretodo, la televisión.

Según el autor, la escuela parece rezagada y en desencuentro con el joven que se presenta como un invasor en la escuela y a la vez como un sujeto invadido por los medios. Estos eventos y el difícil mantenimiento de la escuela regular generan, al sentir de Touraine, una crisis del pensamiento sobre la educación, esto, como efecto directo de la crisis de la modernidad.

En este punto es preciso identificar que para Alain Tourain la época moderna se estructura en alta, media y baja modernidad; concibe que la ilustración no rompió con la pre-modernidad (no rompió la relación naturaleza y cultura) por lo cual la ubica como alta modernidad y a la época de la revolución industrial la denomina media modernidad caracterizada por el predominio del orden racional, finalmente, luego de las guerras modernas del S XX, ubica la baja modernidad en la que según el autor predomina el deterioro de las relaciones sociales.

A partir de esto, el autor, recuerda la importancia de la educación durante los Siglos XVI al XVIII y la escuela del siglo XIX concebida como escenario de socialización en un momento en el que educación y ciudadanía no iban por separado. Las preguntas entonces empiezan a aparecer, ¿para qué la escuela de hoy, si la educación que, al parecer, requiere el sujeto actual está desvinculada de la política y la ciudadanía? ¿Para qué la escuela de hoy, si posiblemente el sujeto actual esté interesado en formarse para ponerse al servicio de las necesidades del mercado? ¿Para qué la escuela de hoy, si la educación que se prevé parece una educación instrumental al servicio de funciones sociales no definitivas y expuesta al vaivén de necesidades del mercado? Como dice Touraine. “No se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir” (Touraine pág 274)

Para hablar de la escuela del sujeto el autor explica el tránsito de un sistema educativo a otro, y recuerda tres principios básicos de la educación clásica: 1) Voluntad de liberar al niño de sus particularismos y elevar su conocimiento a la razón, esto como propósito moderno que se opone a la tradición y marca el progreso como horizonte. 2) La cultura como un valor universal expresado en una educación moral e intelectual, concebida como portadora de los valores modernos y de la civilización, sin reducir al individuo a sus roles sociales. 3) educación para las

jerarquías sociales lo cual tiene relación directa con la conciencia de clase, es decir, con el propósito de formar una nueva jerarquía social basada en las competencias de acuerdo con niveles de abstracción y no en el origen social. Una educación centrada en la sociedad y no en el individuo quien se educa para el progreso, la nación y el conocimiento. Así, se evidencia la distancia con una escuela del sujeto que promueve “la libertad del sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios” (Touraine pág. 277)

Esta nueva educación tiene en cuenta que no se transita de lo particular a lo universal, por el contrario, una motivaciones y objetivos de manera que hace posible participar de lo técnico y lo mercantil, además, es necesario recordar lo borroso de los linderos entre la esfera pública y privada lo cual se hace visible en lo difusa que es la diferencia entre familia y escuela. En relación con la universalidad de la cultura, esta nueva época, según el autor, promueve la diversidad histórica y cultural (comunicación intercultural) en un mundo interconectado en el que las nociones de tiempo y espacio han sido alteradas por los medios de comunicación, de manera que ya no es la pertenencia al mismo conjunto social lo que convoca, parece ser el tener acceso a los mismos medios y a la vez tener el derecho a ser un sujeto individual. En relación con la idea de igualdad vinculada a la de ciudadanía, la escuela actual tiene un papel democratizador y tiene en cuenta condiciones particulares para resolver problemas generales con instrumentos comunes. En este punto, el autor aclara que su propuesta no se inscribe en la idea de una escuela que se adapta a lo que la sociedad requiere de ella, e invita a pensar una política de educación centrada en el sujeto con miras a la acción democrática.

Así, la escuela del sujeto apuesta por combinar proyectos profesionales con motivaciones personales y culturales lo cual implica una escuela que pase de la función de instrucción a la de

educación y se ocupe a la vez de educar y de la educación, menos concebida como agente de socialización y más cercana a posibilitar la formación de sujetos. Esto, sin descuidar la tensión a la que el aprendiz está abocado en tanto se expone a lo que le ofrecen los medios y lo que le pide el mercado para decidir su proyecto de vida. Esta escuela exige formación para el pensamiento reflexivo y la autocrítica permanente lo cual no se puede garantizar en una formación técnica de jóvenes al margen de la producción y presa del consumo.

Al respecto y en la apuesta por una escuela para el sujeto. Alain Touraine considera que pasar del mensaje a la comunicación, resulta, requisito indispensable. Una escuela vista como lugar de comunicaciones interculturales que valore la capacidad de expresión y comprensión tanto de lo oral como de lo escrito y que posibilite la relación con el otro por la posibilidad de entenderlo aun cuando no exista empatía, una escuela de la comunicación que promueva, el diálogo y la argumentación sin que esto signifique que la escuela deje de ser un lugar para adquirir conocimiento y que sea este lugar en el que se enseñe a descifrar lenguajes sociales como el urbanismo, la administración, el mercado, la ciencia, la tecnología y en especial una escuela que enseñe a leer los medios, sobretodo la televisión que ha menoscabado el relato en tanto descontextualiza.

La escuela del sujeto como escuela de la comunicación se puede ver como una escuela para la comprensión aun cuando se corra el riesgo de perder el rigor. Esto indica una transformación en la formación de maestros, un cambio en el papel del maestro para la escuela del sujeto, pues más que el dominio de un saber académico y las formas de transmitirlo requerirá de un maestro que no use su conocimiento como posibilidad para poner distancia del estudiante. Este maestro requiere de una institución que lo respalde y lo anime, de manera que no sea una acción aislada, por el contrario sea un repensar la escuela como una instancia democratizadora,

al respecto Touraine, advierte que se requiere “la misión de fortalecer la capacidad y voluntad de ser actores de los individuos y enseñar a cada uno a reconocer al otro la misma libertad que en uno mismo, el mismo derecho a la individuación y a la defensa de intereses sociales y valores culturales, es una escuela de la democracia dado que reconoce que los derechos del sujeto personal y las relaciones interculturales necesitan garantías institucionales que no pueden obtenerse sino a través de un proceso democrático”. (Touraine pág. 291) Parece ser una educación para la vida, la autonomía, la comunicación, la colectividad, una educación en contra de la violencia, de reducir su papel al de vigilancia policial, de limitar su función a la de dar diplomas.

CONCLUSIONES

En este recorrido se pone de manifiesto que la escuela es un relato que pasa por la noción de lo público en oposición a la narrativa individualista del consumo que ha invisibilizado al otro en un despliegue de lo privado. La escuela se resiste, sobrevive y sobrevivirá a los avatares de los cambios sociales; sobrevive, porque en su narrativa está el otro y su invitación es al encuentro, al diálogo a la amistad, a ser, a sentir, a vivir a pesar de una sociedad que impulsa la velocidad y el desencuentro, una sociedad que, apoyada por los medios de comunicación y sus promesas individualistas, es cada vez más extraña a relaciones para la convivencia ; de manera que la escuela es vigente por la certeza de la necesidad y el bienestar que genera el encuentro y la interacción en la producción de sentido.

Una sociedad en la que la diferencia marcada entre niño y adulto se ha vuelto difusa a causa de la aparición de nuevas tecnologías de información y comunicación. En tanto la escuela se funda en esa diferencia; las tecnología accesibles a niños y adultos no discriminan entre uno y otro; de manera que la información, que por las tecnologías circula, pasa de uno a otro, (niño y adulto) sin ningún tamiz que ayude a determinar la importancia de una u otra información. El niño considerado como un ser humano especial que requería de un tratamiento determinado y una educación determinada, se regía por una velocidad y un tiempo prudente para acceder a cierta información, ese tiempo y ese niño ya no están; de manera que esto tal vez ponga en crisis la autoridad de la escuela, sin embargo, la escuela como proyecto científico y político sigue teniendo vigencia en tanto, las narrativas de las que se ocupa, se pretenden como una conciencia más que como una información; la escuela como escenario para resistir.

Es deseable que las condiciones actuales se conviertan en oportunidad para que la escuela identifique el medio ambiente que se ha ido creando por la aparición de nuevas tecnologías de

información y comunicación y que indiscutiblemente dista mucho del ambiente en el que la escuela se conformó como una institución social. Reconocer estas condiciones, no significa aceptarlas o asumirlas; significa intentar comprenderlas para preservar el papel de la escuela en su ideal de formar hombres para la vida y para la ciudadanía. Puede resultar oportunidad para plantear la relación entre información y comunicación, entre información y conocimiento y una vez identificadas sus diferencias y sus velocidades hacer de la escuela una alternativa a las velocidades y dinámicas del mercado y el consumo.

En este sentido es importante identificar que para la escuela se plantea el reto de ingresar los medios y hacer uso de ellos; los medios como narrativa, como institución mediadora que concilia entre la realidad que muestran y la realidad que viven los niños y jóvenes; de manera que sea la escuela, una instancia en la que se hable de televisión, de radio, de internet, de virtualidad; de la misma manera que se habla de geografía o de matemáticas; los medios como fenómenos a estudiar y comprender; los medios y sus informaciones a la vista de un receptor actor formado en la escuela.

Si bien es cierto que la escuela tenía a su haber el acceso a la información y la legitimidad de la misma; hoy el acceso es un asunto que no está en manos de la escuela; sin embargo la legitimidad de la información tendría que ser un asunto que pase, entre otras instituciones, por la escuela; además de validar cierta información, es preciso identificar estrategias que permitan prever usos adecuados de la cantidad de información que circula.

La escuela de hoy asiste a la transición que sufre la sociedad; y está llamada a asumir este tránsito en una sociedad en la que conviven relatos del mundo sólido con rituales del mundo líquido. Se trata de una escuela pensada para el homo sapiens que se enfrenta a una variedad diversa de homo; (homo psicologicus, homo ludens, homo interneticus homo videns, etc.) 89

mientras los medios están en sintonía con las solicitudes de sus usuarios, utilizando relatos conocidos para ingresar sin mucha dificultad, nuevos datos y objetos que van llenando de sentido los rituales cotidianos en los que se van perfilando mitos a la medida.

Sin embargo, este desencuentro en las velocidades de medios y escuela puede no ubicarlos necesariamente en una competencia; por el contrario; es momento de identificar los límites y recuperar los fines de la escuela, de manera que las tecnologías ingresen para ser pensadas y utilizadas al servicio de los propósitos de la escuela, deslindado este, de los propósitos de los medios y las tecnologías.

Que en la escuela se eduque sobre el uso de los medios puede significar una posibilidad que supera la instrucción de catálogo, de manera que el uso de las tecnologías al servicio de la ciudadanía, la biodiversidad, la construcción de paz, la mirada crítica, la convivencia, etc, parece una tarea para la escuela, en un momento en el que es posible que el sujeto carezca de un sentido para la vida; un sentido ubicado en proyectos colectivos. Esto sugiere que la escuela como institución mediadora pudo pasar de mediar entre lo que se sabe del mundo y lo que es a mediar entre el mundo del consumo y la cosificación del hombre al mundo de lo humano y la recuperación de esa identidad.

De todas maneras, esto significará que la escuela asuma una suerte de convergencia de prácticas sociales, consumos, lenguajes, formas de ver, formas de vivir, tiempos, geografías.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Gallego, A. (8 de Marzo de 2014). *Una genealogía de la escuela en occidente*. Obtenido de Blogspot: <http://alejandroalvarezgallego.blogspot.com.co/2014/03/hacia-una-genealogia-de-la-escuela-en.html>

Álvarez Gallego, A. (1994). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Santa fé de Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.

Anderson, P. (1979). *El estafo absolutista*. Madrid: Siglo XXI.

Barbero, J. M. & Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. México: Fondo de cultura económica.

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de cultura económica.

Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Argentina: Siglo XXI.

Cabildos. (Tomo III. Folios 287r313v). Recuperado el 2017, de Archivo General de la Nación: <http://consulta.archivogeneral.gov.co/ConsultaWeb/elemento-del-cuadro.jsp?id=3022145&total=5&ini=1&fin=5&order=3&asc=true>

De Moragas, M. (1985). Primeros descubrimientos de los efectos de la comunicación, crisis posterior y nuevos planteamientos. En M. d. Moragas, *Sociología de la comunicación de masas II*. Barcelona: Gustavo Gili.

Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

Fernández, L. (2014). Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Florez Ochoa, R. (1982). *Del pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Flórez Ochoa, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.

Flusser, V. (1997). El mundo codificado. En V. Flusser, *Medienkultur*. Frankfurt. Traducción de Fernando García

Fondo instrucción pública. (Anexo, Tomo IV, Folio 354r). Recuperado el 2017, de Archivo General de la Nación: <http://consulta.archivogeneral.gov.co/ConsultaWeb/elemento-del-cuadro.jsp?id=3022145&total=5&ini=1&fin=5&order=3&asc=true>

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Fromm, E. (1982). *El miedo a la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Giesecke, M. (2007). Die Entdeckung Der Kommunikativen Welt: Studien Zur Kulturvergleichenden Mediengeschichte . En M. Giesecke.

Heidegger, M. (1994). *Serenidad. Gelassenheit*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Lévi, P. (1999). *Qué es lo virtual*. Barcelona: Paidós.

Marcuse, H. (1941). Algunas implicaciones sociales de la tecnología moderna. En H. Marcuse, *Guerra, tecnología y fascismo*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Martín Serrano, M. (1986). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza.

Martínez Boom, A., Castro, J. O. y Noguera, C. E. (1999). *Maestro escuela y vida cotidiana en la Santa Fé colonial*. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía.

Mattelart, A. y M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

Mcluhan, M. (1997). *El medio es el masaje*. Barcelona: Paidós.

Morley, D. (2007). Asuntos públicos e historias íntimas: mediación, domesticación y dislocación. En D. Morley, *Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

Narváez, A. (2013). *Educación Y Comunicación. Del Capitalismo Informacional Al Capitalismo Cultural*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: EUMO-Octaedro.

Real Audiencia Cundinamarca. (Tomo III. Fols 306-607). Recuperado el 2017, de Archivo General de la Nación: <http://consulta.archivogeneral.gov.co/ConsultaWeb/elemento-del-cuadro.jsp?id=3022145&total=5&ini=1&fin=5&order=3&asc=true>

Sartori, G. (1999). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Taurus.

Touraine, A. (1997). La escuela del sujeto. En A. Touraine, *¿Podemos vivir juntos? iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.