

## LOS MEDIOS Y EL DESINTERÉS DE LOS ALUMNOS POR EL APRENDIZAJE ESCOLARIZADO

Investigación de carácter etnográfico en un colegio secundario, público y ubicado en contexto de pobreza

*María Carolina Saiz\**  
*Mónica Maldonado\*\**

### RESUMEN

Este trabajo presenta, desde el método etnográfico, las palabras de un grupo de alumnos secundarios en contexto de pobreza, sus percepciones relacionadas con los medios de comunicación, sus vidas cotidianas y la escuela. Se intenta que la investigación reconstruya a partir de la trama fina de sentidos, los procesos de mediatización cultural, que en la actualidad participan en la construcción del desinterés y apatía que los estudiantes manifiestan de manera cada vez más aguda en el aula.

El hecho de que la escuela sea vivida, como un escenario en el cual se espera que sucedan pocas cosas que les interese es un factor que tiene efectos sobre sus prácticas. En términos generales empobrece la experiencia de aprendizaje y las relaciones humanas que allí se desarrollan entre profesores y alumnos, creando un ambiente propicio para los enfrentamientos.

Reconstruir la mediatización escolar que vive un grupo de alumnos nos ayuda a comprender cómo los medios están desacomodando la legitimidad que la escuela posee en torno a qué y cómo enseñar, y nos permite dar cuenta de formas y contenidos nuevos a través de los cuales aprenden hoy los jóvenes.

**Palabras clave:** mediatización, escuela, desinterés, alumnos, etnografía.

## MEDIA AND LACK OF INTEREST OF PUPILS ON INSTITUTIONALIZED FORMAL LEARNING

Ethnographic research, in a public, secondary school located in an environment of poverty

### ABSTRACT

This work presents, from the ethnographic method, the words of a group of secondary pupils in poverty's context, related to their perceptions of mass media, daily lives and school. The investigation triad to reconstructs, from the thin plot of senses, the processes of cultural mediatization, which are present taking part in the construction of disinterest and apathy that students demonstrate in increasingly way in the classroom.

The fact that school is lived as a scene in which is waited that there happen few things that students are interested, it is a factor that has effects on their own practices. In general terms this fact impoverishes the experience of learning and the human relations develop between teachers and pupils, creating a propitious environment for the clashes.

To reconstruct the school mediatization that lives through a pupil's group helps us to understand how the media are dislocating the legitimacy that the school was possessing concerning about what and how to teach, and allow us to realize about new forms and contents across which the young men learn today.

**Key words:** mediatization, school, disinterest, students, ethnography.

\* Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba (1998), Argentina. Diploma de Estudios Avanzados y de Suficiencia Investigadora en el Doctorado en Comunicación, cambio social y desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid.

Correo electrónico: carosaiz@yahoo.com.ar

\*\* Magíster en Investigación Educativa con orientación Socio-antropológica por el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Catedrática de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma Universidad y directora del equipo de investigación "Las relaciones sociales en la escuela media", Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón" de la misma unidad académica.

Correo electrónico: monicamaldonado10@gmail.com

Recibido: octubre 23 de 2009 - Aprobado: octubre 31 de 2009.

## LOS MEDIOS Y EL DESINTERÉS DE LOS ALUMNOS POR EL APRENDIZAJE ESCOLARIZADO

Investigación de carácter etnográfico en un colegio secundario, público y ubicado en contexto de pobreza

### I. TENSION ENTRE MEDIATIZACIÓN CULTURAL Y ESCUELA: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Desde hace varios años, se evidencia de modo considerable y problemático que los alumnos de las escuelas secundarias han agudizado el desinterés y el desganado por el aprendizaje tradicional que se lleva a cabo en las aulas. La dispersión frente al trabajo de lecto-escritura, a la exposición del docente, la necesidad de moverse, andar por el curso, conversar, salir y entrar al aula por fuera del horario reglado, muestran un nuevo modo de actuar como estudiante, que entra en tensión con lo esperado por las instituciones.

Cuando mencionamos a la enseñanza “tradicional” aludimos a una modalidad educativa instituida desde un modelo enciclopedista que se mantiene vigente a pesar de contar con más de cien años de historia. Bancos en filas, distancia fijas entre el espacio para el docente –al frente– y los alumnos, el uso del pizarrón, actividades relacionadas casi exclusivamente con la lecto-escritura (donde predomina la ejercitación, la repetición y la memorización), horarios segmentados según materias, reglas de comportamiento donde el silencio y la quietud del cuerpo juegan un papel central, la autoridad incuestionable del docente en la transmisión del saber, éste debe ser racional y en general se presenta disociado de la experiencia.

Asumimos que si bien la falta de entusiasmo y la apatía son sensaciones que históricamente han rondado las aulas, hoy se han agravado de tal modo que producen una serie de tensiones al empobrecer la participación de los alumnos a la hora de realizar las actividades educativas y obtener magros logros en los aprendizajes. Por otro lado, la carencia de motivación por asumir el rol de alumno pone en cuestión la autoridad y el rol docente, y a su vez propicia un ambiente en el cual los roces y agresiones entre los propios alumnos se tornan como un modo de relación “naturalizado”.

A pesar de ser este un problema que ha emergido en los últimos años de manera general en la educación media, inclusive atravesando las distintas clases sociales, es importante considerar las singularidades con las que se presenta en cada institución. Para lo cual, adoptamos la perspectiva de Elsie Rockwell (1996, p. 13) cuando señala que las escuelas no pueden ser pensadas como instituciones homogéneas, dado que en cada una de ellas transcurrió una historia con actores y momentos singulares, desde los cuales se fueron tejiendo modos de actuar y relacionarse propios. Al estudiar desde una institución particular la problemática presentada en esta investigación, consideramos que nuestro trabajo sólo es representativo, en alguna medida, de una experiencia más amplia que se encuentra en múltiples establecimientos.

Frente al desinterés de los alumnos por el saber escolarizado, observé como docente, que los profesores se quejan reiteradamente y dicen que los alumnos están cada vez más vagos y apáticos por el conocimiento que ofrece la escuela, mientras que los jóvenes en su intento por explicar lo que sienten hablan del aburrimiento y de la falta de atractivos que les provocan las actividades y los temas que los docentes llevan a clases. En función de esto, partimos de preguntarnos ¿Qué ha sucedido para que los alumnos hayan adquirido una actitud ligada a la apatía y al desgano en relación con las actividades y también con los vínculos que allí suceden?

A lo largo de nuestra investigación etnográfica, el problema de la apatía en el aula fue abordado proponiendo una articulación con la noción de mediatización de la cultura; según Huelgo (2000), el contacto permanente con los diversos medios de comunicación modela nuevas formas de relación con el conocimiento, ya que los medios producen una serie de aprendizajes cotidianos que ponen en cuestión los modos tradicionales de aprender.

Por “mediatización cultural” entendemos un proceso de transformación de la cultura a través de la cual los medios de comunicación pasan a tener un lugar privilegiado en la construcción del sentido socialmente compartido. Esto señala que ya no podemos estudiar la cultura contemporánea desconociendo la incidencia que tiene en ella las mediatizaciones ni estudiar los medios por fuera de la trama cultural en la cual se insertan (Schmucler, 1997, p. 149).

Es necesario aclarar que cuando nos referimos al saber promovido por los medios estamos pensando en un conocimiento en términos amplios, no en un sentido restringido de categoría cognitiva o ligada a las disciplinas escolarizadas (Da Porta, 2000, p. 117). El saber que difunden los medios colabora a reproducir, modificar o ampliar los marcos de referencia, posibilitando que las personas tomen contacto con otras realidades, experiencias, valores, comportamientos por fuera de las vivencias inmediatas. Huelgo va a especificar la diferencia entre los saberes mediáticos y los escolarizados –a partir de las clasificaciones de María Teresa Quiroz– con las siguientes palabras:

La educación ha dejado de ser un asunto exclusivamente pedagógico: la escuela y los medios juegan un papel en la percepción del mundo, la adquisición de valores y los procesos de socialización, de manera paralela. Sería posible diferenciar el saber que paralelamente ofrecen la escuela y los medios; la primera consagra un saber formalizado, jerarquizado, organizado, mientras que los medios sugieren un saber centrado en el entretenimiento y que despierta en los jóvenes mayor entusiasmo e interés. El tipo de organización de los contenidos en los medios es fragmentada y atomizada; en cambio en la escuela, la forma de organizar los contenidos es lineal y total (2001, p. 60).

Da Porta (2000, p. 120) plantea que los medios de comunicación están transformando la relación de los sujetos con el saber, con los modos de producirlo, transmitirlo, recibirlo y valorarlo; y que si la escuela no advierte esta situación puede entrar en un proceso de deslegitimación irreversible. En este sentido, consideramos importante preguntarnos: ¿De qué modo los procesos de mediatización abren una brecha problemática entre las disposiciones que ellos construyen y las que requieren las escuelas para aprender? y ¿Cómo participan los medios en el desinterés y la falta de atención en el aula?

Maldonado (2000, p. 11) señala que en la actualidad pensar en los jóvenes representa un desafío para la investigación social, ya que un campo antes destinado para la psicología o la pedagogía hoy se ha ido complejizando a tal punto que se requieren nuevas perspectivas para avanzar en su análisis. El problema presentado señala la necesidad de que los investigadores sociales colaboren a quebrar la mirada estereotipada que la cultura escolar tiene sobre los medios de comunicación y particularmente sobre la cultura mediática, con el objetivo de desentrañar las tensiones, límites y posibilidades reales que habitan en la intersección medio-escuela. Estamos en una época de grandes transformaciones tecno-culturales y la educación se ha convertido en un espacio central en el que esto se verifica; la crisis en la que han entrado las escuelas a través del devaluado y ambiguo modo en que hoy los alumnos asumen ese rol, manifiesta la necesidad de investigaciones que posibiliten a la escuela retomar un nuevo protagonismo.

## 2. TRABAJO DE CAMPO

Para indagar sobre este asunto, desarrollamos un trabajo etnográfico, con entrevistas en profundidad, a un grupo de alumnos (entre 15 y 16 años) que en ese período pasó de un tercero a un cuarto año en la escuela secundaria República Argentina<sup>1</sup>, la misma es pública y pertenece al contexto de pobreza de la ciudad de Córdoba-Argentina. Por lo cual fue una decisión analizar el problema presentado desde esta condición socio-económica. La ubicación de la escuela en los márgenes de la ciudad, obliga a atravesar un descampado de algunos kilómetros para llegar hasta la zona, lo cual hace que el alumnado sea de una condición socio-económica homogénea, propia de ese lugar.

Se les pidió a los alumnos del curso especificado que se dividieran de modo espontáneo en grupos de alrededor de cinco integrantes para las entrevistas, a lo que aceptaron entusiasmados, también se entrevistó en dos ocasiones a Antonia, que es una de las preceptoras<sup>2</sup> de los alumnos. Durante las entrevistas en profundidad se les hicieron preguntas abiertas, para que el grupo discutiera o comentara su percepción sobre el asunto. Como lo indica el método etnográfico, la entrevistadora asumió la actitud de guiar la entrevista, así como atender a nuevas situaciones que pudieran surgir para proponer preguntas o señalamientos nuevos al trabajo etnográfico.

Lo primero que nos interesó averiguar sobre el grupo de alumnos fue qué medios y programas preferían y a cuáles se exponían con mayor frecuencia. Según lo relevado en campo, las prácticas mediáticas de mayor preferencia e incidencia en la vida cotidiana del grupo son dos radios de la ciudad de Córdoba: “Popular” y “Suquia”. Particularmente los programas matutinos, dado que como los jóvenes estudian por las tardes, están en la casa y escuchan las radios por las mañanas. En el mismo relevamiento también se presentaron, con menor frecuencia de exposición: telenovelas, series, informativos,

<sup>1</sup> El nombre de la escuela –en la que se realizó el trabajo de campo– es ficticio, pertenece a la Institución de Enseñanza Media de la Provincia de Córdoba-Argentina.

<sup>2</sup> Personal que colabora en el control, orden y disciplina de los alumnos durante los recreos, ingresos y egresos, entre otras tareas de índole administrativas en la institución.

películas, video-juegos; en menor medida por la carencia en el acceso Internet y el uso de teléfonos móviles. El trabajo de tesis se abocó a interpretar las prácticas mediáticas ligadas a las radios señaladas, puesto que se presentaron como un consumo permanente. La mayoría señaló que una de estas radios permanece prendidas en el hogar durante todo el día.

A lo largo de dos años (2005 y 2006) se realizaron una serie de visitas al colegio para entrevistar los grupos, se les preguntó sobre la práctica de ser oyente de una de las radios citadas: cómo escuchaban esos programas, en qué horarios, qué les interesaba de lo que decían, cuáles eran sus canciones preferidas, qué decían esas canciones, si se ligaban o no con sus vidas cotidianas o con otras prácticas del día a día, qué cuestiones les llamaba más la atención de los programas. En paralelo se hicieron preguntas sobre la escuela, qué situaciones que vivían allí les interesaban, cuáles no; cómo percibían a los profesores, a los compañeros; qué actividades educativas sentían que les servían y qué aprendían.

Desde estas entrevistas y en función de un marco-teórico definido, se fueron realizando recortes que permitieron dar cuenta de un análisis interpretativo por parte de las investigadoras; las entrevistas no fueron hechas a los fines de establecer categorías o porcentajes, por el contrario, las mismas nos permitieron construir una trama de sentido desde la que se podía leer, en alguna medida, la apatía y desgano de los alumnos por la enseñanza escolarizada. Por lo tanto, durante la lectura de este texto, se presentarán fragmentos de las entrevistas realizadas a los alumnos.

### **3. DESCRIPCIÓN DE LOS PROGRAMAS MATUTINOS DE RADIO SUQUIA Y POPULAR**

Ambas radios tienen un formato de programa muy parecido, por lo cual realizamos una breve caracterización que las representa en términos generales. Suquia y Popular son dos de las más importantes radiodifusoras de la ciudad de Córdoba que se dirigen al sector popular, ambas son privadas, mantienen altos ingresos, dados por un funcionamiento empresarial ligado a la música del cuarteto<sup>3</sup>, o sea, mediante la publicidad difunden los bailes donde se presentan las bandas, lanzamientos de CDs, chismes o noticias de la vida personal de los miembros de las bandas, etc.

En cuanto al programa, ambas radios tienen un locutor masculino, que a través del propio programa se ha hecho famoso en el sector, con algún asistente secundario que le hace de contrapunto en las discusiones, chistes, comentarios y demás asuntos que se tratan durante la jornada. Difunden sobre todo música de cuarteto, pero también tropical en general (ritmos caribeños) y música latina (desde romántica, hasta Shakira, Chayanne y

---

<sup>3</sup> Estilo musical bailable originario de la ciudad de Córdoba-Argentina propio de los sectores populares, con un fuerte ritmo dado por la percusión. Las canciones expresan situaciones particulares de dicha condición socio-económica como son: enfrentamiento con la policía, dificultades económicas, relación con la cárcel, padecimiento por discriminación fenotípica, relaciones de amor (muchas veces atravesadas por los problemas recién mencionados), alegría por el baile de cuarteto y por el fútbol.

Ricky Martin). El tono del programa es informal con muchos momentos humorísticos (chistes y chascarrillos permanentes), otros momentos son un tanto dramáticos donde se cuentan las noticias del día, con un particular énfasis en aquellas de violencia, robos, asesinatos, dramas pasionales... Durante los programas también participan los oyentes, a través de mensajes telefónicos, haciendo comentarios sobre las noticias o contando algo personal, también solicitan algún tipo de información. Estos diferentes discursos se entrecortan y solapan unos a otros con un ritmo dinámico y entretenido.

Si bien, la tesis hace foco en estas radios, no perdemos de vista que cuando hablamos de la cultura mediática estamos haciendo alusión a una cultura en la cual los medios –a través de un proceso histórico– tienen fuerte impregnancia en su conjunto y diversidad. Destacamos que los distintos grupos humanos consumen aquellos programas radiales, televisivos, video-juegos, páginas web y demás que tienen ciertos ejes de sentido y expresivo similares, lo que refuerza un modo de percibir el mundo y de construir la identidad. En este texto analizamos la mirada de un grupo de alumnos sobre las radios mencionadas, pero en el texto completo de la tesis sí se presentan, aunque acotadamente, otras prácticas mediáticas.

Una de las cuestiones iniciales que esta investigación pretende dar cuenta empíricamente, es preguntarnos sobre cómo estas radios interpelan a este grupo de alumnos, de qué manera ellos se sienten atraídos y parte de un colectivo de audiencia joven y popular, qué cosas les dice a ellos, y cómo ellos son hablados por este tipo de emisoras. En definitiva, como lo enseña Mata (1991), es fundamental comprender en este tipo de estudio ¿Qué es lo que hace que un grupo de jóvenes se constituya en público de unos medios particulares en un determinado momento y lugar?

Para ello, el texto a continuación ha sido ordenado en núcleos de sentidos relevados a través de las entrevistas realizadas a los jóvenes. Estos, nos permiten reflexionar acerca de los interrogantes particulares planteados, con el fin de establecer articulaciones con el problema general presentado en este trabajo.

#### **4. EL CUERPO TECNO-COMUNICADO Y LA CAPTACIÓN DE ESTÍMULOS SENSORIALES**

Pasamos a presentar algunos pasajes de entrevistas que nos parecieron significativos, pues muestran de qué manera los alumnos escuchan estas radios e invitan a pensar algunas relaciones con la falta de interés y atención que observamos a diario en el aula. En este sentido, nos parece importante destacar, a partir de las palabras de una alumna, aunque no es la única, cuál es la respuesta reiterada que dan los estudiantes cuando se les pregunta acerca del porqué prefieren las radios antes que otros medios, como la televisión, ya que desde nuestro sentido común considerábamos que los adolescentes nos hablarían de este medio. Por el contrario Sonia<sup>4</sup> dice lo siguiente: *“Yo no veo tele, a mí me gusta la radio, porque vos la ponés y andás por todos lados... escuchás todo lo que están diciendo... voy limpiando... haciendo... en cambio con la tele tenés que estar ahí para ver qué está pasando”*.

<sup>4</sup> Los nombres de los alumnos son ficticios.

Como lo considera la alumna, ella señala que la televisión los obliga a mantenerse inmóviles frente a la pantalla, mientras que ella prefiere una recepción que le permita moverse por la casa. Ya que eso le posibilita desarrollar otras acciones domésticas, como puede ser cuidar a los hermanos, limpiar, comer y conversar con otros, mientras la radio está prendida todo el día; esto nos indica cómo la elección del medio y del tipo de emisora está estrechamente ligada al tipo de prácticas y vida cotidiana de los sujetos. Gloria llega al extremo de decir: “*Yo duermo con la radio prendida*”. Nos alerta sobre la imposibilidad o al menos gran limitación que este grupo de alumnos experimentan en relación al silencio, sobre todo considerando que son radios dinámicas con un ritmo bastante estridente. Parece que no hay un momento del día en que se apague la radio para resolver las tareas, o para leer algún texto, actividades como las escolares que requieren silencio y concentración.

Entender la relación que estos jóvenes tienen con la radio, también pasa por entender la relación que tienen con el cuerpo, como territorio marcado por una historia, que lo lleva a estar condicionado, y a su vez, ser condicionante de disposiciones socio-culturales. Es por medio del cuerpo que interactúan y se relacionan con el mundo, y por lo tanto con el conocimiento en la escuela, con los demás y consigo mismos. Poder escuchar la radio mientras se hace otra cosa es lo que los lleva a preferir ese medio por encima de la televisión, lo que implica también el valor puesto en transitar el día, con sus actividades habituales mientras se escucha la radio de fondo manteniendo con ella una atención flotante, entrecortada y superpuesta con otras actividades.

En función de cómo se describen las alumnas que escuchan las radios, consideramos relevante lo que cuenta Antonia, una de las preceptoras, que es trabajadora social y vive en el barrio. Ella, durante una entrevista, nos ofreció datos específicos de cómo es la vivienda de estos alumnos y de qué modo se organizan sus hábitos en ese espacio. Antonia dice que muchos de los hogares no tienen la cantidad de habitaciones o camas para todos los miembros de la familia, y que en algunos casos se llega al extremo de tener un solo espacio común para desarrollar todas las actividades del día y de la noche. En esta realidad observamos la superposición de actividades, rutinas y personas en un mismo espacio-tiempo; nos muestra que la tranquilidad física y mental para crear un hábito corporal que permita desarrollar actividades como las de lecto-escritura en el hogar se torna bastante difícil.

En otro tramo de entrevista, observamos cómo otra alumna, Daniela –pero que tampoco es la única– señala su modo de escuchar la radio: “*Yo prendo la tele, miro la tele, pero escucho la radio...*”. Esta experiencia comunicativa presenta de forma superpuesta pero no integrada, imágenes y audio, situación que en otra época hubiese sido percibida como un disparate. En esta experiencia se está valorando la multiplicación de efectos y sensaciones físicas por encima de la función cognitiva o informativa que ese discurso le podría brindar a la alumna. Sin duda estas experiencias comunicativas promueven una atención flotante, según el momento le prestará más atención a lo que ve o a lo que oye, dado que no están sincronizadas las imágenes y el audio.

Para entender cómo los medios en términos generales condicionan la atención y el interés en los procesos de recepción, adoptamos la perspectiva de Martín-Barbero (2002, p. 119) cuando afirma que en la actualidad la gramática de los relatos mediáticos se alimenta del “zapping” y desemboca en el “hipertexto”. Ambos textos son producidos a partir de pedazos o fragmentos de otros anteriores. En el caso del hipertexto, el lector va seleccionando esos pedazos al saltar de una Web a otra, produciendo una lectura-escritura, ya que a medida que se lee se escribe un nuevo texto. De esta forma, asistimos a una época en la que se observa la reducción de la trama narrativa, el acortamiento de las secuencias, la desarticulación y la recombinación, mezclando textos (orales, visuales y escritos) en nuevas situaciones comunicativas. La recepción de este tipo de discurso condiciona hacia un tipo de atención superpuesta, episódica, que requiere atractivos sensoriales, en general y sobre todo, aquellos ligados al entretenimiento juvenil que no exigen grandes niveles de concentración o abstracción y por lo tanto tampoco la quietud física ni mental.

Como lo señala el autor, la desarticulación y superposición discursiva de los relatos mediáticos implican un quiebre con la matriz cultura lineal y secuencial de la cultura letrada y racional, propia de la escuela. Esto modifica también la forma en que se estructura la percepción y el pensamiento, y produce ideas como la que comenta una alumna: “Leer ya pasó de moda”. En términos generales, los relatos mediáticos (como el de las radios populares mencionadas) son producidos en función de que la atención se pueda mantener intermitente y flotante, puesto que la fragmentación textual posibilita saltar enunciados, realizar un recorrido propio de lectura o escucha, suspender la atención y volverla a retomar en otro momento, sin que por ello se pierda la totalidad del discurso.

Por otro lado, frente a la experiencia que nos transmite Daniela, consideramos importante la advertencia de Abril (1997, pp. 123-126) al hacer referencia a las consecuencias políticas que tiene la hiperestimulación física que producen los medios. El autor señala que frente a esta estimulación el cuerpo busca protegerse, tiende a anestesiarse, deja de sentir y se produce un bloqueo que imposibilita reconocer y comprender la experiencia como un acto de comunicación. Este también parece ser el lugar desde el cual hoy se constituye el cuerpo juvenil tecno-comunicado, como territorio en tensión entre la hiperestimulación y el entumecimiento de los sentidos<sup>5</sup>.

Para Abril (2007, p. 67) la necesidad de “llamar la atención” por parte de los medios tiene una larga historia, el autor señala que todos los textos impresos (libros, folletos, carteles publicitarios, periódicos) desde sus inicios fueron definiendo sus formatos en función de racionalizar los recursos del proceso productivo por una parte, y de “capturar y mantener el interés del lector”, por otra. En este sentido, observamos que los medios impresos, –también los audiovisuales y orales– condicionan nuestra atención, articulando de manera sinérgica características como: velocidad, novedad, estética, imaginación, impacto afectivo. Este despliegue de seducción hace que las actividades de lecto-escritura escolarizadas sean percibidas como carentes de atractivos.

---

5 Como lo agrega el autor, esto implica que la nueva forma de estar en contacto hoy, está ligada con la propia defensa-bloqueo de ese contacto, que genera como consecuencia un obstáculo para dar respuestas políticas y cognitivas a esa experiencia. Dicho análisis lo toma Abril de Buck-Morss.



Aún así, desde mi experiencia como docente me he asombrado y mucho al ver cómo en mis clases algunos alumnos lograron resolver actividades de lecto-escritura, inclusive con cierto nivel de profundidad y comprensión, conversando, andando por el curso, empujándose unos a otros; esto puede estar indicando nuevas modalidades, posibilidades o inclusive necesidades de lidiar con el pensamiento y la comunicación en el aula. A la vez, esto hace que nos preguntemos acerca de las razones en que –como docentes– concebimos los procesos de aprendizajes, y cómo ello puede dificultar la comprensión de otras lógicas desde las cuales hoy aprenden los alumnos.

Por ello, no deja de ser importante aclarar que las experiencias mediáticas así como las áulicas no siempre funcionan desde la misma lógica general que se espera de ellas. En este sentido, Martín-Barbero (2002) afirma que las nuevas experiencias mediáticas no sólo hacen circular saberes chatos y vacíos como se supone, sino también otros que pueden ser valiosos, al construir experiencias comunicables desde una nueva sensibilidad, para lo cual pone como ejemplo el hipertexto que se abre a una nueva textualidad. El autor plantea que ellas pueden mostrar nuevas formas de aprendizajes no centradas exclusivamente en el libro escolar.

## 5. LA VELOCIDAD Y LO NOVEDOSO EN LA INSTANCIA DE RECEPCIÓN: DISPOSITIVOS DE ATENCIÓN

En el aula los profesores escuchamos de forma reiterada: *“No voy a hacer este ejercicio porque es aburrido”, “No voy a leer esto porque es muy largo y me cansa”, “Eso ya lo vimos, por qué no da algo nuevo”*<sup>6</sup>. Frente al estilo de clase tradicional ellos demandan la presencia de “algo nuevo”. Consideramos el sentido de estos dichos relevante, puesto que “lo novedoso” es un imperativo por parte de los alumnos, pero, ¿De dónde viene esa necesidad tan sentida? ¿Por qué ha pasado a ser un valor desde sus quejas hacia la enseñanza tradicional?

Indagando sobre el valor de “la novedad” en las sociedades actuales, consideramos importante las palabras de Martín-Barbero (2002, p. 81) cuando señala que hoy hablamos de “sociedad de la información” como aquella en la cual “el desarrollo económico, social y político se halla estrechamente ligado a la innovación, que es el nuevo nombre de la creatividad y de la invención”.

La contracción del tiempo acometida por el desarrollo del industrialismo alcanza su culminación en la era de la información con el apogeo de los medios electrónicos, la digitalización de las señales y la implantación de las tecnologías de la instantaneidad. Hoy las cronologías derivadas del reloj y la comprensión historicista del discurrir temporal, consecuencias ambas de la modernidad, se ven cuestionadas tanto desde el pensamiento científico-técnico como, sobre todo, desde las condiciones de la experiencia cotidiana (Abril, 2003, p. 54).

<sup>6</sup> Estos dichos de alumnos fueron recogidos de mi propia práctica docente, así como también desde comentarios de otros profesores sobre sus propios alumnos.

Desde el discurso mediático “la novedad” ha pasado a ser un valor predominante, puesto que muchos de sus géneros discursivos remiten al universo de los últimos avances y descubrimientos científicos, técnicos e informativos. En el caso de este último, la capacidad de ofrecer la primicia en el terreno de las noticias es esencial para competir en el mercado. Por otro lado, ser parte del colectivo que accede a esa información que es siempre nueva y renovable, ubica a la persona en un lugar privilegiado. El uso mismo de la tecnología de última generación en las situaciones cotidianas de comunicación implica prestigio y distinción, saber usarla, que sea la más moderna que el mercado ofrece, estar al tanto de esos avances y poder acceder a ellos.

Todo esto hace de lo novedoso un valor en sí mismo, que también está ligado a un tiempo vivido como un presente continuo y vertiginoso, donde todo tiene que suceder de forma rápida, dando la sensación de una renovación constante, aunque en el fondo no se renueve nada. Mata (1999, p. 85) afirma –a partir de la reflexión de Virilio– que el sentido de “la velocidad” se ha jerarquizado como un valor en las comunicaciones, y plantea que la inmediatez entendida como “aceleración del saber” es una nueva categoría valorativa construida a partir de una cultura que se ha mediatizado que articula de forma nueva los procesos cognoscitivos, lo cual altera jerarquías anteriores en torno a la información y al conocimiento<sup>7</sup>. En este sentido, la autora señala que en la actualidad el periodismo remite a “saber antes”<sup>8</sup>, de esta forma los medios, más que hablar de lo que sucede en la realidad, la construyen anticipándose a los hechos y participando de este modo en su devenir.

Estos valores, priorizan la velocidad y el presente en los procesos de comunicación y no son inocuos en el escenario escolar, ya que ingresan a las aulas, donde los alumnos esperan que también haya un tiempo dinámico. Esto sin duda deslegitima el pasado, que por otro lado sí es valorado a través de los conocimientos históricos que la escuela pretende impartir. En este sentido Da Porta (2000, p. 118) afirma que los objetos de conocimiento que desarrolló la escuela tuvieron como marco legitimador la tradición, la historia y la ciencia. Mientras que la agenda de los temas de interés público que realizan los medios, irrumpen sobre esos contenidos curriculares otorgándoles el rango de lo inactual y poco interesante, “en este marco la preeminencia del tiempo presente opera como desarticulador y negador del pasado como memoria cultural...”

En este sentido, en una entrevista a Mariana, una alumna, nos señala que le interesa cuando en el aula se hablan de “*Cosas que pasan*”, refiriéndose a las noticias, le interesa cuando los profesores abren el diálogo para comentar ese tipo de asuntos, y que los demás compañeros se interesan por compartir y dar opiniones sobre ello. De esta manera, observamos cómo las radios citadas se presentan como una comunicación que informa sobre lo que “está sucediendo”, sobre temas que “*Nos interesan, porque a nosotros también nos podría suceder*”. En este sentido remiten a lo nuevo, a través

7 Mata toma la idea de “aceleración del saber como nueva categoría valorativa” de P. Virilio (1996).

8 Según Mata “saber antes”, anticiparse a los hechos, otorga a los medios un “carácter preformativos”, lo cual remite a que los medios participen en la construcción de la propia realidad (1999, p. 85).

de la experiencia de las noticias, a un presente que se torna atractivo, emocionante, puesto que también permite que los alumnos puedan participar en el aula con sus propias experiencias.

Huergo (2004, p. 36) afirma que desde la cultura mediática “la obsesión por la velocidad ha contribuido al desfallecimiento de la reflexión como una actividad lenta y complicada frente a una realidad que se impone de manera evidente”. ¿Qué lugar le queda a la reflexión que promueve la escuela ligada a los cánones de la lecto-escritura y pensada justamente como una acción lenta e introspectiva?

La atención, en los tiempos que corren, se expresa de manera dispersa y demanda acción y novedad. Los estudiantes reclaman en la escuela República Argentina, aunque más no sea, pasar a otro contenido. Se les hace tedioso profundizar demasiado tiempo sobre un mismo tema, aún más considerando que estos son abstractos, racionales y en general muy desvinculados de la experiencia próxima que viven estos alumnos.

## 6. CIRCULACIÓN DEL SABER: LA CULTURA MEDIÁTICA INGRESA AL AULA

Según Paola (una alumna), les resulta interesante los comentarios o llamados que los oyentes<sup>9</sup> hacen a la radio porque, como ella lo dice “*En algunos casos hablan de cosas que más o menos se parece a lo que te está pasando a vos, entonces el consejo que le dan a otra persona por ahí te sirve a vos también...*” y Gloria aclara que muchas veces la gente llama para contar sus problemas personales, puede ser un asunto de amor, pero también problemas entre padres e hijos o sobre diferentes tipos de relaciones. Los que llaman esperan que el locutor u otros oyentes los aconsejen. Las alumnas aceptan la interpelación de estas radios, porque según ellas estos relatos muestran situaciones que a ellas también les suceden o en todo caso que les podrían suceder y por eso, sienten que les sirve para hacer una reflexión personal.

Por el contrario, en relación al aula, Juan señala que se aburren porque los profesores en lugar de hablar con ellos, “*Vienen, dictan y chau*”, y no hablan de temas que a ellos les interesa, como el fútbol, las chicas o qué pasó el fin de semana en el baile; mientras que Mariana dice que les interesa cuando los profesores “*Cuentan lo que pasa*”, refiriéndose a cuando los profesores comentan y permiten que los alumnos debatan las noticias radiales del momento, dan el ejemplo de algunas que sucedieron en esos días, como “*Las violaciones de las chicas, el aborto*” y agrega: “*Queremos un momento así que sea sociable, así en una clase estudiamos y nos socializamos*”. Como ya lo comentamos, el hecho de que

---

<sup>9</sup> En ambas radios investigadas, existen momentos durante el programa en los cuales la producción pasa al aire los mensajes que los oyentes dejan grabados a través de llamadas telefónicas. Son mensajes de todo tipo, solicitan información o una canción, comentan una noticia, hacen alguna denuncia, mandan saludos. La radio a veces también sirve para que una persona que ha sido detenida se ponga en contacto con sus familiares o al revés.

la escuela sea un lugar al que ingresen temas de actualidad parece investirla de acción y de emoción para los alumnos, lo que torna el tiempo vivido allí atractivo frente a los conocimientos históricos desde los cuales habitualmente se espera que enseñe la escuela. También es cierto que las noticias permiten que los alumnos traigan al aula sus propios saberes, mientras que los saberes expertos le dan un fuerte protagonismo al rol docente, limitando su participación.

Lo primero que analizamos es la forma en que describen el tipo de enseñanza que les interesa, ellas dicen que valoran un tiempo que sea “sociable”, así estudian y se socializan; no ven por qué esta segunda cuestión que es tan interesante no puede ir de la mano del estudio; asumen como forma de socialización el hablar de temas que conocen a través de los medios de comunicación. Dado que son temas compartidos con los demás compañeros, todos están al tanto de esos asuntos y pueden opinar.

Por el contrario como lo hemos analizado, la escuela concibe esas dos dimensiones de manera bien separada, ya desde la organización del espacio áulico, donde se ordenan los alumnos sentados uno atrás del otro en filas rectas, la mirada de los alumnos es dirigida hacia delante, inhibiendo la posibilidad de que se puedan ver entre todos o interactuar, dirigiendo la mirada hacia el profesor y la negra pizarra.

Consideramos que los intereses de los alumnos van de la mano con, lo que Martín-Barbero y Rey (1999, p. 40) definen como, una transformación central que producen los medios, y particularmente la televisión, que es darle a conocer a los niños y jóvenes aquello que la escuela se encargó de ocultarles, porque eran considerados asuntos del mundo adulto. Los medios los ponen en contacto con temas de todo tipo, a través de las programaciones que compiten en su mayoría por el contenido más truculento e impactante. Lo que hace que estén al tanto de las intrigas, miserias, sexualidad y corrupción de la vida adulta; hecho que también redefine la relación de autoridad con los adultos, afectando la relación con los docentes. De esta forma, como lo señala el autor, los medios han deslocalizado el saber del espacio de la escuela y lo han descentrado del libro, haciéndolo circular a través de múltiples medios.

Es importante observar cómo esto produce entre los medios y las escuelas una profunda tensión, ya que mientras los medios difunden un saber fragmentado que no respeta edades, los libros presentan sus contenidos de forma lineal y secuencial. Como lo afirman Martín-Barbero y Rey (1999, p. 40), implica que el alumno recibe el saber como “paquetes de conocimientos” que le son suministrados considerando sus edades como peldaños fijos. Esto produce conflictos en el aula ya que los alumnos se interesan y quieren hablar sobre temas de los que se apropian en sus prácticas mediáticas, mientras que en el aula se siguen viendo los contenidos previstos en una currícula que no se abre a dialogar con estos nuevos saberes, descentrados del libro y deslocalizados de la escuela.

## 7. EL DISCURSO FAMILIAR DE LOS MEDIOS Y SU EFECTO EN EL AULA

Paola señala que los locutores de estas radios *“Hablan con humor... de una manera que te hace llegar lo que dicen”*. Estas radios se caracterizan por tener un locutor que habla de modo informal, por momentos con alguna desfachatez y cierra sus comentarios sobre las noticias con frases al estilo: *“Bueno eso es lo que yo pienso, cada uno sabe lo que hace”*. Los alumnos señalan que se sienten a gusto con este tipo de discurso, porque según ellos *“les da libertad”*, al no obligarlos a ser de una forma que no son. Gloria lo aclara de este modo: *“...El locutor habla de una manera que te hace reflexionar las cosas, no es como algunas radios que te obligan a que pienses de una manera”*.

En el comentario de la alumna observamos cómo la cercanía que siente con los discursos de la radio está dada por el modo en que el locutor se dirige a su público, desde una actitud familiar, afectiva, informal, asumiendo modalidades menos acartonadas y serias, que por otro lado fueron valoradas positivamente en épocas anteriores. Según Winocur (2002, p. 77) las emisoras radiofónicas reproducen y proyectan muchas veces denominaciones o formas de expresarse que funcionan como espejos identitarios para los jóvenes, constituyéndose en un discurso que ya no se dirige a los jóvenes, sino que habla con ellos. En este sentido, observamos cómo en la actualidad los medios masivos han revalorizado los discursos de sentido común:

El orden cognitivo, el sentido común, las experiencias y los aprendizajes de la vida cotidiana son revalorizados frente a la racionalidad de los saberes especializados en el orden pragmático, consecuentemente, los actos discursivos de los especialistas (consejo, prescripción, divulgación...) son sustituidos por los propios de la interacción de la “gente común” en contextos de vida cotidiana (felicitación, reproche, confesión...), un cierto hiperrealismo costumbrista toma el relevo del discurso pedagógico de los expertos; en el orden expresivo, por fin, los modales serios, magistrales, autocontrolados que nuestra cultura simboliza en la figura paterna, ceden paso al estilo sentimental, fusional y orientado a una identificación múltiple que se asocia con la figura materna (Abril, 2003, p. 112).

Inclusive el género informativo, sea radial o televisivo, ha adoptado este tipo de estrategia, muchas veces presentan en las noticias aspectos de la vida de los famosos o presentan estilos de vida peculiares, gustos o detalles de las vidas de diferentes personas devenidas en personajes a través de los medios, que convierte a un mendigo, a un profesional o a una ama de casa en personas que tienen algo para mostrar sobre sus vidas, algún aspecto novedoso, curioso o íntimo.

En este contexto la información periodística se desliza hacia una forma discursiva a la que se puede llamar “información expresiva”, que ejerciéndose en el “mostrar” más que en el “decir”, en el nivel estético, gestual y tonal de la significación más que en el conceptual-argumentativo, permite traducir como ingredientes del discurso público algunas propiedades del vínculo y de la interacción personal (Abril, 2003, p. 150).

Con este análisis el autor señala cómo la forma afectiva y estética que puede adquirir el discurso mediático –incluido el género informativo– es exacerbado para acentuar su posibilidad expresiva. De esta forma el discurso se encuentra reforzado por mecanismos primarios, “[...] que tiene su arraigo en la relación personal, familiar y comunitaria, y en las formas de interacción rituales, gestuales y festivas” (Abril, 2003, p. 151). En este sentido, el autor plantea que hoy los tiempos no son buenos para los discursos disidentes que se plantean desde la argumentación o la discrepancia conceptual, comúnmente denominados “serios” y que hace algunos años han entrado en crisis. Es así que el discurso especializado ha cedido frente a otro de corte expresivo y popular, que pone en la escena pública las miserias, intrigas y deseos del mundo interpersonal; de esta manera “[...] las interacciones entre individuos y experiencias suplantando a aquellas representaciones verticales de la sociedad en las que las relaciones de influencia, poder y clase ocupaban el proscenio” (Abril, 2003, p. 150)<sup>10</sup>.

A diferencia de lo que venimos desarrollado sobre el discurso mediático, la legitimidad que la escuela poseía hasta no hace tantos años atrás estaba asentada fuertemente en la valoración que la sociedad hacía de los discursos pedagógicos, magistrales y autocontrolados. Esta situación choca hoy con los discursos descritos de los medios y en particular con aquello que nos vienen a mostrar los alumnos a través de las entrevistas. Ellos están familiarizados con estos discursos y les resulta complejo ciertamente atenerse en la escuela a una lógica que no permite que ingresen los saberes del sentido común, las formas de expresión cotidiana y los discursos afectivos.

Martín-Barbero (2003, p. 332) señala que “la narrativa del romance popular y el melodrama, la narrativa de la exageración y la paradoja, de la pasión y la emoción, aquella que revuelve ética y estética” fue negada como de mal gusto y propia del pueblo por las instituciones modernas tendientes a implantar la razón como canon de buen gusto. Pero hoy, sin dudas, esos discursos sensoriales, emotivos y espectaculares, contruidos para producir efectos impactantes, vuelven más fortalecidos que nunca a través de la red tecno-comunicativa que es cada vez más vasta y compleja en sus múltiples interpelaciones diarias. ¿Qué rol puede asumir la escuela frente a estos discursos cuando ya no puede seguir negándolos ni desprestigiándolos como antes?

## 8. IDEAS PARA SEGUIR INVESTIGANDO

En función de los tópicos presentados anteriormente en torno a las entrevistas transcritas, desarrollamos aquí algunos ejes o líneas más o menos abiertas para seguir profundizando en un campo que se encuentra en ciernes, el de comunicación-educación, y particularmente en el problema que a nosotras nos convocó, el de la apatía por el aprendizaje escolarizado.

El trabajo desarrollado nos permitió comprender cómo a través de los medios se ha desacomodado la escuela de su rol exclusivo como institución portadora de “una

<sup>10</sup> En dicha cita Abril asume la reflexión de Mehl.

verdad” capaz de legitimar las formas y los contenidos “correctos y válidos” que deben ser aprendidos. Hemos desarrollado algunos aspectos que nos indican que los fuertes procesos de mediatización que presenciamos han llevado a la educación escolar a un camino sin retorno que cuestiona precisamente esa exclusividad y que ofrece a los jóvenes nuevas formas de conocer, instalando una nueva matriz cultural desde la cual hoy se piensa y se representa.

Este estudio pretendió que este embate sea aprovechado para reflexionar y establecer nuevas vías de acceso para comprender la realidad de los alumnos, que no implique ni un “aggiornamento” de la escuela al “mundo atractivo y placentero” de los medios, ni un atrincheramiento en lo que alguna vez fue. Sabemos que la escuela tiene una función esencial, que necesita seguir existiendo, que los jóvenes siguen necesitando un espacio propio donde desenvolverse junto a otros, donde socializarse, aprender y desarrollarse.

A pesar de ello, también hemos comprendido, a través de las palabras de los alumnos, la dificultad que sienten en identificarse con el espacio de la escuela, en apropiarse de él, en sentir que ahí pueden “ser y actuar” sin tener que escindirse, para pasar a ser dentro del aula individuos capaces de responder sólo “racionalmente” a las demandas y exigencias de las actividades escolarizadas de los diferentes turnos de clase.

En este sentido, los medios han puesto sobre el tapete la necesidad de que la escuela reflexione, asuma y actúe sobre aspectos ligados al aprendizaje que ellos promueven tanto en lo que respecta a los nuevos contenidos a los que los jóvenes tienen acceso como a las nuevas formas de expresión y representación. Dimensiones como la afectividad, la intuición, la estética, las sensaciones, la imaginación, así como nuevas gramáticas y lenguajes que construyen percepciones y sensibilidades en lo cotidiano y que implican leer, pensar, ver, entender, sentir el mundo de una nueva manera o como diría Benjamin (1981) desde un nuevo *sensorium*.

Ahora bien, antes no existía la red tecno-comunicativa actual, esta realidad advierte que la escuela históricamente se ha desentendido de aspectos ligados a las emociones y sensibilidades de los alumnos considerándolos exclusivamente como sujetos racionales. De esta forma ha desmerecido aspectos de la subjetividad que por el contrario pueden ser valiosos para pensar la educación, los ha puesto en un plano de insignificancia; y esto lejos de indicar su no tratamiento, lo que indica es “una forma específica de tratarlos”, de entenderlos y por ende de prohibir o permitir diferentes formas de su manifestación en el aula. En este sentido, estamos sosteniendo la idea de que las “actuaciones” (apatía, desgano, conflictos) pueden ser entendidas como “estrategias de resistencia” y en este sentido, como única y última opción para los alumnos de enunciar lo que sienten.

Por otro lado, los medios sí incorporan estos aspectos desde parámetros comerciales en sus programas, dado que las comunicaciones son producidas y experimentadas en términos de este nuevo *sensorium*. Pero, los medios en general y no de forma casual, dejan de lado precisamente la dimensión racional |lógica| reflexiva de los públicos a

los que se dirigen, reduciendo el entrenamiento de las habilidades argumentativas y narrativas tanto orales como escritas de las personas, inhibiendo la potente capacidad humana de abstracción que inicia con el lenguaje pero que puede enriquecerse y superarla ampliamente. De esta manera, las mediatizaciones condicionan hacia un pensamiento superficial, estereotipado, de sentido común, digerible, entretenido y previsible, inhibiendo en el sujeto su enorme potencial creativo en el otro sentido. Las radios aquí analizadas ofrecen un conocimiento sobre la realidad simple y unidireccional, en tanto se restringe las voces de quienes debaten o comentan los temas, así como hay una tendencia a mostrar una única mirada sobre los hechos, inclusive un recorte importante sobre los hechos que son abordados.

Consideramos que es el entrenamiento en un pensamiento racional el que permite a los jóvenes desarrollar una perspectiva crítica para entender y relacionarse con los medios, desmontando su funcionamiento, visualizando su responsabilidad como constructores de desigualdad social, y en este sentido su fuerte poder no sólo como constructor y destructor “de discursos” sino ahora más que nunca directamente “de realidades”. Asumir este reto, también permite que los jóvenes se auto-cuestionen desde su rol de consumidores al que el mercado los incita diciéndoles permanentemente que es el único lugar en el cual pueden “ser ellos mismos”, una mentira-perversa que al ser investida de tantos atractivos pasa a ser parte de los deseos, de las proyecciones y de lo que se piensa que “se puede llegar a ser si se tiene...”. En este sentido usando las reflexiones de Benjamin se hace esencial politizar la educación, la palabra y lo que se enseña ahora más que nunca, porque la política ha tomado a los medios para camuflar sus intereses y acciones en el mundo y desde esta perspectiva ejerce un claro rol educativo. Entonces si la política es cada vez más educativa (a través de los medios), la educación debería avocarse a fortalecer y condensar su dimensión política.

Por tanto, hacemos hincapié en una mirada política que permita ver los conflictos sociales que vivimos hacia el interior de la propia escuela. Como lo señala Da Porta (2004) la comunicación en los escenarios escolares no puede remitirse a mostrar sólo lo que sucede afuera, extramuros. La mirada comunicacional debe plantear estrategias para poder abordar el conflicto social, la diversidad cultural y las desigualdades; no como realidades ajenas a la institución, sino como dimensiones que la constituyen. De esta forma, la comunicación debe poner en evidencia estos atravesamientos institucionales y abordarlos involucrando a todos sus actores.

Ahora bien, ¿Cómo abordar las dimensiones humanas que hoy movilizan a los jóvenes desde un espacio que ha sido pensado exclusivamente para lidiar con conocimientos intelectuales bajo el formato o matriz cultural de la lecto-escritura? Este es el gran interrogante y desafío que deja como saldo esta investigación. Y en este sentido, ¿Cómo aprovecharlas en direcciones diferentes a las consumistas y superficiales que proponen los medios? Es parte del mismo desafío. Martín-Barbero señala que este problema aún no ha sido abordado desde la educación al presentar la siguiente pregunta:



¿Qué saben nuestras escuelas, e incluso nuestras facultades de educación, sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y el tiempo que viven los adolescentes, insertos en procesos vertiginosos de desterritorialización de la experiencia y la identidad, y atrapados en una contemporaneidad que confunde los tiempos, debilita el pasado y exalta el no-futuro fabricando un presente continuo: hecho a la vez de las discontinuidades de una temporalidad cada día más instantánea, y del flujo incesante y emborrachador de informaciones e imágenes? (Martín-Barbero, 2002).

Advertimos que el giro que la educación puede dar corre el riesgo de ser en un sentido político-económico muy opuesto al expresado aquí, ya que esta problemática también puede ser tratada y por ende resuelta desde parámetros educativos ligados con criterios de eficacia y eficiencia que entienden el mundo de los medios y las tecnologías como instrumentos para el despliegue individual y técnico del conocimiento, desentendiéndose –no ingenuamente– de su profunda articulación socio-cultural y política, y en este sentido formadora de conciencia y de mundo. Lo cual justificaría retóricamente la destitución de la escuela en lo que respecta a su papel formativo y humano.

Por todo lo presentado, lo que ya no se puede seguir sosteniendo es que el mundo mediático no existe, y que la escuela debe seguir funcionando como un monasterio, en el cual de la misma forma que allí se separó cuerpo y alma, se siga separando en la escuela el intelecto y la emotividad o racionalidad y las sensaciones/estética/sensibilidad ligadas a las nuevas matrices mediáticas. Consideramos que no será desde el rechazo a lo nuevo, a lo que hoy atraviesa a los jóvenes, que se lograrán nuevos senderos para promover algunos atajos, que por cierto, tampoco serán mágicos. Como lo hemos desarrollado, no consideramos que las propuestas mediáticas deban ser “trasladadas sin más” a la escuela, lo que hemos intentado presentar es la necesidad de reconocer las nuevas subjetividades y formas de conocer la realidad que la mediatización de la cultura viene proponiendo. Y desde ahí, pensar cómo se aprende en la escuela y cómo hacer de ese espacio un tiempo en el cual los alumnos puedan esperar vivir allí experiencias en torno al conocimiento en las que se sientan interpelados, aceptados y reconocidos desde sus propias prácticas y experiencias.

Lo dicho no es una crítica a la escuela, sino a la racionalidad y a la lecto-escritura como únicas formas de conocimiento. Los medios devuelven al hombre los sentimientos, la sexualidad, las contradicciones, desentierran muertos, y como dice Martín-Barbero (2002) afirma que los cambios en las formas en que circula el conocimiento, es una de las transformaciones más profundas que puede atravesar la sociedad. En este sentido, observamos que esta nueva realidad ha puesto en tensión parámetros modernos sobre el sujeto, sobre su socialización y sus valores, esto implica una conmoción de los esquemas de pensamiento tradicionales en diferentes sentidos, entre ellos en cómo se entendió el saber y la forma en que se elaboraron a partir de ahí las prácticas educativas escolares.

Parece que llegó el momento de ensayar nuevas formas de aprender y de enseñar, donde el sujeto pueda ser, a partir de experimentar, desarrollar y actuar tanto desde sus capacidades racionales, como desde sus aspectos emocionales, sensibles y sensoriales. Considerando

a ambas dimensiones como partes imprescindibles para activar procesos complejos y creativos de conocimientos en los adolescentes hoy, donde ellos puedan seguir siendo sujetos en formación necesitados de la orientación y acompañamiento de los adultos, pero a su vez, personas que en ese desarrollo también son valoradas por expresar sus opiniones, intercambiar con otros, producir trabajos desde sus capacidades intelectuales y también desde sus percepciones estéticas, valores, inquietudes, miedos, dudas, alegrías, o sea, desde sus subjetividades. De esta forma, comunicar este cúmulo de vivencias en el aula podría dejar de ser desubicarse, exponerse, quedar al descubierto, en soledad para pasar a ser una manera de experimentar y estar junto a otros en un espacio formativo. También los dispositivos para aprender pueden ser variados, no sólo el libro, sino también los medios; no sólo desde el lugar de la recepción sino también como productores; el aula puede adquirir una nueva organización que habilite los vínculos y la construcción de la lazos sociales.

Esto implica articular una diversidad de lenguajes a veces mezclados, como es el caso del hipertexto que se compone de imágenes en movimiento, de audio, fotos, dibujos, textos escritos, como también de instaurar la escuela como espacio de interacción en el cual se relacione el texto (cualquier sea su tipo) con el contexto inmediato, cercano o lejano desarticulando el aislamiento al que el modelo enciclopedista sometió los conocimientos, al estudiante y al docente.

En definitiva, estamos valorando maneras de conocer que incluyan aspectos subjetivos ligados a la parte emocional y sensorial desvalorizados y que hasta este momento en escuelas como la estudiada son inhibidos en los procesos de aprendizajes. Consideramos que este hecho está siendo contraproducente en la escuela, y colabora fuertemente con datos que saltan a la vista: niveles altísimos de repitencia, deserción, cambios permanentes de escuela, conflictos de todo tipo, violencia, resignación, y lo que no deja de ser profundamente preocupante, apatía y desgano por lo que allí puede suceder. ¿Habrá llegado el momento de girar el péndulo hacia el lenguaje escuchando lo que esta realidad nos viene a expresar y buscando palabras para hacer viable una escuela menos racional y más razonable?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abril, Gonzalo (1997). *Teoría general de la información*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Abril, Gonzalo (2003). *Presunciones II. Ensayos sobre comunicación y cultura*. España: Consejería de Cultura.

Abril, Gonzalo (2007). La información como formación cultural. *Cuaderno de Información y Comunicación, Información y cultura visual, Publicaciones Universidad Complutense*, 12, 59-74.

Benjamín, Walter (1981). *La obra de arte en la época de su reproducción técnica. Discursos Interrumpidos*. Madrid: Taurus.

Da Porta, Eva (2000). Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura. Un estudio de caso. *Revista Estudios*, 13, 111-120.

Da Porta, Eva (2004). Algunas cuestiones sobre cierto tono de época. *Revista Nodos*, 3. Recuperado en marzo, 22, 2006. Disponible en: <http://www.revistanodos.unlp.edu.ar>

Huergo, Jorge (2000). *Cultura Escolar, Cultura Mediática/Intersecciones*. Bogotá: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Huergo, Jorge (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Huergo, Jorge (2004). *Hacia una genealogía de la Comunicación/Educación*. Argentina: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Maldonado, Mónica (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en los noventa*. Buenos Aires: Eudeba.

Martín-Barbero, Jesús (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica Revista de Cultura*, 0. Recuperado en marzo, 18, 2008. Disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

Martín-Barbero, Jesús (2002). *La educación desde la comunicación*. Argentina: Norma.

Martín-Barbero, Jesús (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Martín-Barbero, Jesús (2008). El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades. En Roxana Morduchowicz (coordinadora), *Los jóvenes y las pantallas* (pp. 25-45). Barcelona: Gedisa.

Martín-Barbero, Jesús y Rey, Germán (1999). *Los ejercicios del ver*. Barcelona: Gedisa.

Mata, María (1991). Radio: memorias de la recepción. *Revista Diálogos de la Comunicación*, 30, 40-53.

Mata, María (1999). De la cultura masiva a la cultura mediática. *Revista Diálogos de la Comunicación*, 56, 80-91.

Rockwell, Elsie (1996). La dinámica cultural en la escuela. En A. Alvarez (Editor), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Schmucler, Héctor (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Biblos.

Winocour, Rosalía (2002). *Ciudadanos mediáticos, La construcción de lo público en la radio*. España: Gedisa.