

# Escuela y medios de comunicación: ¿lógicas diferenciales en la transmisión de la cultura común y la construcción de la ciudadanía?

VALERIA FERNÁNDEZ HASAN  
Universidad de Cuyo, Argentina

---

¿Pueden los medios contribuir a la formación ciudadana de hombres y de mujeres, y a la consolidación de la democracia? ¿Qué nuevos roles desempeña la escuela? ¿Qué nuevas articulaciones pueden establecerse entre sistema educativo y medios masivos de comunicación? ¿Cómo hacer de estas articulaciones, elementos propicios para la integración, la inclusión, la educación y la construcción de una cultura común? Todas estas preguntas se agolpan y atropellan en el comienzo del nuevo siglo. Arraigadas tradiciones se enfrentan a nuevas tecnologías, desafiantes y atractivas. La vieja escuela moderna, la de nuestros abuelos, la de nuestros padres y madres, la nuestra también resiste, como puede, los embates de la exclusión y la pobreza, mientras las NTIC ganan terreno velozmente pero casi de manera imperceptible. No terminamos de darnos cuenta ni de asimilar los cambios y ya estamos entrenándonos para el uso de un formato novedoso o un insumo facilitador. Sin embargo, la embriaguez en que nos sume tanta “amigable” tecnología, al mismo tiempo, nos aísla, nos aparta y el lazo social, cada vez nos *enlaza* menos. A unos por no tener acceso al consumo. A otros, porque por tenerlo, caen presos del individualismo, la apatía y la abulia, y la ciudadanía ya no los convoca desde el territorio, la historia o la lengua.

Thomas Marshall sostenía que la consecución de una ciudadanía plena necesitaba de la existencia de una sociedad en la que se cumplieran al menos dos condiciones básicas. Por un lado, una forma de distribución de la renta que incluyera ambos extremos de la escala social. Por el otro, un área considerable de experiencia y cultura compartida (Marshall, 1998).

Nuestra mirada se dirige, entonces, hacia esa segunda condición establecida por el autor británico. Específicamente a un análisis de la dimensión cultural que comprende el espacio de la escuela y el de los medios de comunicación, ambos como lugares donde la ciudadanía puede constituirse a partir de considerarlos como espacios privilegiados para el despliegue, producción y reproducción del sentido común dominante. Básicamente, entonces, ¿qué modificaciones se han producido en la escuela argentina en relación a su lugar histórico de institución privilegiada en la reproducción de la cultura común, tomando como hito la implementación de la Ley Federal de Educación? y ¿qué incidencia tienen los medios sobre la formación de una cultura común compartida en relación al ejercicio de la condición ciudadana?

## La educación como herramienta para construir el Estado Nación en Argentina

Para responder nuestras primeras inquietudes, partimos de la hipótesis de que la escuela ha perdido, o al menos modificado fuertemente, su lugar otrora central en la reproducción de la cultura y en la formación ciudadana. La "cultura común" se despedaza en ghettos, tribus, grupos, constituidos en torno de territorios, gustos y prácticas diferenciales. Tras la implementación de la Ley Federal de Educación, hoy cuestionada y próxima a derogarse, la escuela argentina ha transformado sus formas de organización, sus fuentes de financiamiento y varios de los preceptos pilares de lo que fue la educación en el país<sup>1</sup>. La idea plasmada por Gentili (2002) en su concepto de "*apartheid educativo*" resulta ejemplificadora de la escuela argentina actual. De este modo se verifica un proceso creciente de exclusión incluyente donde si bien los pobres tienen acceso al sistema escolar, la calidad de la educación a la cual se accede está determinada por la cantidad de recursos que cada uno tiene para pagar por ella, estatuyendo así redes y circuitos por donde unos circulan y otros no. A ésta, que podríamos denominar la vertiente económica de la exclusión, se suma una vertiente ideológica que, como sabemos, tiene sus orígenes en la ya clásica idea del rol que la construcción de un modelo de sujeto determinado tiene para el mantenimiento y reproducción del *status quo*. El aparato escolar desempeña esta función y tal como sostienen Bourdieu, Giroux, Baudelot y Establet, entre los clásicos; Follari y Gentili entre nuestros contemporáneos; la escuela se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, modos de razonamiento privilegiados, formas de organización de la memoria histórica. La escuela presenta a la sociedad una visión de la cultura, la historia, la lengua, como si fueran homogéneas y coherentes cuando en realidad lo que hace es reproducir la ideología de la clase dominante y con ello determina e instaura lo que es socialmente valioso y significativo para una sociedad. De este modo, la escuela permanece en el campo de lo imaginario como el lugar de la distribución universalista del saber, como el lugar de la unidad donde lo que está en juego son capacidades cognitivas, no conflictos sociales.

Desde que las sociedades de América Latina se propusieron construir sus propios estados nacionales, independientes de las metrópolis española y portuguesa, se fueron gestando modelos educativos vinculados con las prioridades de cada período histórico. De acuerdo con Cecilia Braslavsky (1999), más allá de las diferencias nacionales, el eje principal fue en un primer momento la libertad; más adelante, la construcción y la consolidación del Estado; después, el progreso de la Nación y finalmente, el crecimiento.

En el caso argentino, fue precisamente a través de la institución escolar, que el Estado pudo ejercer un eficiente control y regulación de la población, así como también transmitir valores y principios que le permitieron internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que reforzaron sentimientos de pertenencia y solidaridad social que posibilitaron el control ideológico como mecanismo de dominación.

---

<sup>1</sup> El Ministerio de Educación de la Nación viene desarrollando a lo largo de 2006 una amplia consulta a diferentes sectores de la sociedad (docentes, técnicos, académicos, directivos, gremios, agrupaciones, etcétera) para la redacción de la denominada Ley Nacional de Educación, que reemplazará a la ley 24195, de 1993. Se prevé que en octubre de este año estará terminada la redacción definitiva. La convocatoria ha sido amplia y declaradamente pluralista. No obstante ya muchas voces se han alzado para reclamar más tiempo en el tratamiento de los contenidos mínimos que deberán modificarse ya que según lo programado se dispone sólo de un mes para recepcionar los aportes de los consultados. Por ahora, la comunicación ha sido escueta, las consignas ambiguas y la participación dispar.

La escuela fue la abanderada de la idea de un Estado nacional. El proyecto, contenido en la Constitución de 1853, necesitaba plasmarse en la mente de cada argentino y cada argentina. Para algunos esta idea fue oligárquica, por cuanto tanto la enseñanza media como la superior estuvieron reservadas a una élite que debía tener funciones directivas en la sociedad, de modo que más que por una tarea económica, esta primera etapa estuvo signada por una finalidad política <sup>2</sup>. Sin lugar a dudas, tal como lo indica María del Carmen Feijoó (1999), uno de los elementos fundantes del "sueño argentino" estuvo centrado en el papel que le tocó a la educación en la consolidación de un modelo de movilidad social ascendente, que pivotaba en el esfuerzo familiar, el progreso social y el incremento intergeneracional de los niveles educativos. La educación debía ser el motor de todas las otras dimensiones del crecimiento, en particular, del crecimiento económico. Follari (1996) destaca que este aspecto permanece claramente marcado en la concepción pedagógica dominante durante el siglo XIX, presente en precursores como Sarmiento o Andrés Bello: se tratará del proyecto del progreso y la razón, de iluminar contra la barbarie de la ignorancia, de superar con el conocimiento los males sociales, advertidos siempre como fruto de la falta de saber. La dicotomía civilización/barbarie se impondrá nítida: fundar la escuela será el modo de asegurar el acceso a una posibilidad superior, de acceder al progreso, de ingresar en la civilización.

## La transformación educativa: de la escuela para la democracia a la escuela para el mercado

La transformación educativa de los '90 resulta el corolario de los cambios ocurridos en el sistema educativo a lo largo de las últimas décadas.

En 1976, la escuela argentina sufrió una fuerte reestructuración como consecuencia del autoritarismo político del que fue víctima el país. Esta reestructuración comprendió una nueva organización curricular y contenidos específicos además de lineamientos precisos respecto, tanto de los agentes educativos (cesanteados, perseguidos y asesinados en muchos casos), como de la disciplina que debía reinar entre los alumnos. Tras los años de la dictadura y como resultado de las políticas implementadas en el sector, cobraron forma dos características de la educación argentina que ya no pudieron ser desatendidas por los diferentes gobiernos escolares: la deserción escolar y el analfabetismo funcional.

A partir de 1983, en el marco del clima que propició la primavera alfonsinista, la escuela fue también escenario para la construcción de la democracia y para el refuerzo permanente de los valores relacionados con ella. Esta educación para la democracia será sin dudas la antesala del discurso sostenido y plasmado durante los '90 en la redacción de las diferentes leyes de educación formuladas en los países latinoamericanos. La construcción de la ciudadanía, la tolerancia, la diversidad, los derechos humanos y el respeto por la dignidad humana aparecerán como pilares políticos y éticos de las nuevas leyes puestas en vigencia a lo largo del continente.

---

<sup>2</sup> La universalidad formal de la ley burguesa ocultaba entonces como hoy las desigualdades reales y las diferencias. Tal como postula Alejandra Ciriza (2003), *todas*, en realidad, se dice de muchas maneras. La educación básica para los sectores populares, la educación enciclopédica de liceo y Colegios nacionales para la élite, la educación de las escuelas normales de maestras para las señoritas. Cada segmento ligado a códigos propios y saberes a distribuir.

Cecilia Braslavsky (1999) sostiene que las leyes de educación promulgadas en la década de 1990 del siglo XX se refieren a la necesidad de que la educación asuma la formación de todas las capacidades de cada persona, ampliando de modo significativo su ámbito de responsabilidad respecto de las leyes fundacionales. Aquéllas restringían la educación básica al aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, y de rudimentos de civismo<sup>3</sup>. La Ley Federal de Educación sancionada en Argentina en 1993, en cambio, indica en su artículo 6 que:

El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente.

Los documentos de la época insisten en haber logrado una apertura a dimensiones más amplias que se apartan del paradigma cientificista decimonónico. Tradicionalmente se llamó “contenidos” a los datos y conceptos provenientes de diferentes campos disciplinarios. A partir de la nueva ley los “contenidos curriculares” incluyen conceptos, procedimientos, normas y valores.

Otra de las innovaciones incorporadas es la idea fuerte de “competencias básicas”. Éstas serían las capacidades mentales y adecuativas para la convivencia y la integración, con aptitud no sólo para enfrentar los cambios sino para provocarlos. Albergucci (1999) sostiene que de lo que se trata es de competencias básicas, ético-valorativas, comunicacionales, socio-políticas y científico-tecnológicas. Son, dice, los saberes científicamente válidos y socialmente significativos acerca del hombre, de la sociedad y de la naturaleza, para la inserción en la vida adulta en cualquier campo de actividad productiva.

Dentro de la revisión a las modificaciones incorporadas ponemos especial atención a lo sucedido en el área de *Ciencias Sociales*, el nuevo espacio curricular denominado *Formación Ética y Ciudadana (FEC)* y aquellos espacios destinados a proyectos institucionales o aúlicos relacionados con la problemática de la democracia, la ciudadanía y los derechos. Son estas áreas las especialmente dedicadas a la formación ciudadana desde la escuela y es a partir de ellas que, se supone, la Institución se ocupa de la construcción de la ciudadanía y la defensa de los derechos. Algunos de los contenidos (en las *Ciencias Sociales: Historia y Geografía*) tienen sus tiempos y espacios propios, y otros (los de *Formación Ética y Ciudadana* y los proyectos arriba descritos) aparecen de manera transversal y continua a lo largo de todos los espacios curriculares sin especificación definida en cuanto a horas dedicadas, temas o alcances claros.

---

<sup>3</sup> Los dichos de Braslavsky respecto de los alcances de la ley 1420 son, por lo menos, tendenciosos. Como sabemos, la ley 1420 fue el sustento legal de la organización del sistema de instrucción pública, centralizado, estatal y laico basado en la premisa de la gratuidad y de la responsabilidad indelegable del Estado. Con ella, la educación fue asumida como un derecho de todo ciudadano. Tal como señala Ciriza (2003) aun cuando implicara formas fuertemente autoritarias y pretensiones homogeneizantes, el acceso gratuito a la educación constituyó un factor relevante en la ciudadanización de los individuos y un elemento significativo para la movilidad social ascendente: “fuertemente uniformadora, la escuela pública argentina no tuvo en cuenta las diferencias regionales, étnicas o de género. Garantizaba el ingreso a la cultura, sin más, tal como ésta era entendida por las élites gobernantes y estaba asentada sobre un modelo de relación pedagógica basado en la instrucción” (Ciriza, 2003, p. 5). En la ley 24195 en cambio, mientras se insiste sobre la relación entre ciudadanía y derechos, se deja librada al azar del mercado la posibilidad de ejercerlos y la escuela misma se ve desbordada, atenazada por el aumento de la pobreza, cercada por la retirada del Estado y el recorte presupuestario. Por un lado, la lógica del estado neoliberal es incompatible con la garantía universalista de derechos. Por la otra, la tesis de compensar desigualdades a través de circuitos diferenciales de demanda resulta contradictoria. En pocas palabras, la gratuidad de la educación pública no está garantizada y la lógica de la ley subordina los derechos a la economía.

Tanto los postulados de la Ley como los materiales de difusión y capacitación especialmente producidos desde la nación destacan en reiteradas ocasiones la intención de inculcar el respeto por la diversidad, las diferencias de todo tipo, los derechos humanos y la libertad. También la democracia y la construcción de la ciudadanía ocupan un sitio destacado en estos documentos. De lo revisado se desprende que estos temas debían ser desarrollados no solamente a través de contenidos específicamente estipulados o de áreas preestablecidas (como *Ciencias Sociales* o *Formación Ética y Ciudadana*) sino que debían atravesar toda la curricula de manera transversal y permanente como un todo único y coherente. El espacio de *Formación Ética y Ciudadana* directamente es presentado como transversal. Es decir, aunque se le asigna un lugar definido junto al resto de los espacios curriculares, su mayor peso está en que atraviesa todo el curriculum. La idea es que los diferentes temas se desplieguen a través de los distintos espacios curriculares y puedan ser retomados, por ejemplo, desde la historia, la geografía, la literatura y hasta la matemática. No obstante, el hecho de no encontrar, en muchos casos, un lugar propio, hace que los temas específicos del área no sean trabajados en ninguna otra.

No obstante aparecer como novedad curricular y como alternativa valiosa para la enseñanza de algunos temas y problemáticas, la queja relacionada con la propuesta de transversalidad se ha vuelto un lugar común entre l@s docentes <sup>4</sup>. El déficit en cuanto a una adecuada capacitación al respecto (en lo referente tanto a los contenidos a dar como a la forma de hacerlo) a la falta de tiempos reales para llevarlos al aula, al poco control respecto de si los temas son o no efectivamente desarrollados; se repiten en los dichos de unas y otros y queda flotando una pregunta, tal vez la crítica más dura en relación a la formación ciudadana proclamada, esto es: si la democracia, la libertad, el respeto por los derechos humanos, la construcción de la ciudadanía, fueron puestos como pilares en la redacción de la nueva ley y si se suponía que estos temas serían trabajados no sólo desde un área específica sino que debían “atravesar” toda la curricula ¿qué sucedió en el camino entre la letra de la ley y lo que efectivamente sucede en las escuelas <sup>5</sup>? La mayoría de los docentes no ha leído la Ley Federal en su totalidad, algunos ni siquiera un fragmento, los documentos curriculares muchas veces no son distribuidos o solamente quedan en manos de las autoridades de los establecimientos sin llegar al cuerpo docente, las capacitaciones han disminuido hasta casi desaparecer y los maestros se quejan de no saber cómo acercar estas problemáticas a los alumnos <sup>6</sup>. Hay provincias, incluso, en las que nunca fue diseñado como espacio curricular y otras, en las que debido a las presiones de determinados sectores, se cercenaron contenidos y se eliminaron temas <sup>7</sup>. ¿Qué responsabilidad le cabe a cada uno? Si no hay un área curricular específica con espacios y tiempos propios

---

<sup>4</sup> Desarrollamos detalladamente las voces y los dichos de las docentes mendocinas respecto de este tema en FERNÁNDEZ HASAN, Valeria (2004): *Condiciones de ciudadanización en la Argentina finisecular. De la experiencia escolar moderna a la cultura mediática*. Tesis de maestría. FLACSO.

<sup>5</sup> Según Alejandra Ciriza, mientras el riesgo de considerar a la formación ética y ciudadana como contenido específico es el de encapsular la problemática; como contenido transversal tiende a disolverse en el campo de los contenidos y disciplinas ya conocidos. “Los docentes tienden a reproducir sobre la base de un habitus inconsciente e internalizado. Se aprende sobre lo que ya ha aprendido, sobre la base de un habitus de clase, sobre la base de los saberes previos de los que se dispone” (Ciriza, 2003, p. 26).

<sup>6</sup> En este sentido vale la pena hacer un breve comentario respecto de esta especie de lógica escindida entre las exigencias impuestas a l@s docentes y las condiciones reales de trabajo a las que se ven sometid@s. Junto al pasaje de la principalidad a la subsidiariedad del Estado se ha dado la redefinición del contrato de trabajo de l@s docentes. Esto es, el deterioro en las condiciones de trabajo en cuanto a los salarios y en cuanto a las transformaciones en la tarea docente ya que, por un lado se han desprofesionalizado los requerimientos para llegar a ser maestr@s, y por otro, l@s docentes se han convertido en maestr@s multifunción, casi trabajadores sociales sin formación.

<sup>7</sup> Recuérdese el debate desatado en torno del uso de la palabra género durante la producción de los CBC. Tras una dura polémica entre los especialistas y los grupos más conservadores de la Argentina, la palabra “género” fue eliminada de los CBC. El recorte incluyó también a las teorías evolucionistas de Darwin y Lamarck y trajo aparejada la sustitución de “grupo familiar” por “familia” y la supresión de las referencias a los cambios corporales en la pubertad.

de desarrollo para estos temas, ¿quién se hace cargo de la formación ciudadana de los/as estudiantes? Paradójicamente, la nueva Ley se proponía atender y mejorar este costado oculto de la exclusión en la escuela. Sin embargo, el discurso de la participación y la tolerancia no ha encontrado espacio verdadero dentro de un sistema educativo donde, a pesar de que el ideario de la igualdad se encuentra fuertemente incorporado, aún no se logran revisar y cuestionar las prácticas reales<sup>8</sup>. De este modo, en relación a la tolerancia hacia la diferencia, la escuela ha incorporado una retórica de consensos tras la que se oculta una realidad de discriminación de la que no se habla y que se concreta a través de la distribución de la población en circuitos escolares diferenciales en razón de la clase y de la nacionalidad. Por lo demás, la escuela no ha incorporado la cuestión de género ni de etnia y si se hace cargo de las desigualdades de clase, es sólo reforzándolas.

## ¿Qué ciudadanía en los medios?

Lo revisado respecto de la escuela nos enfrenta cara a cara con los medios. ¿Qué incidencia pueden tener sobre la formación de una cultura común compartida en relación con el ejercicio de la condición ciudadana? ¿Cuál es la escena configurada para ello? ¿Son meras herramientas o se han transformado en actores protagonistas en la producción y reproducción del sentido común dominante? Tras el vacío dejado por la escuela, ¿ocupan el lugar vacante en la construcción de la ciudadanía? ¿Qué ciudadanía construyen?

Dominique Wolton (2000) enuncia que la ventaja específica de las tecnologías de la comunicación del siglo XX consiste en haber alcanzado a todos los públicos, todos los medios sociales y culturales. Los medios de comunicación del siglo XX han sido inscriptos en la lógica de la cantidad. El símbolo de la sociedad actual es la sociedad de consumo, democracia de masas y medios de comunicación de masas. En una tecnología de comunicación, lo esencial para Wolton, radica menos en los resultados del material que en el vínculo existente entre esta tecnología, un modelo cultural de relaciones entre individuos, y el proyecto al que se dedica esta tecnología.

Wolton explica que las dimensiones psicológicas son, en efecto, esenciales en la atracción por las nuevas tecnologías ya que éstas reúnen el profundo movimiento de individualización de nuestra sociedad. Son el símbolo de la libertad y la capacidad para organizar el tiempo y el espacio. Su éxito se sintetiza en tres palabras: autonomía, organización y velocidad. El ejemplo del efecto producido por la Red de redes nos sirve de corolario: con Internet ya no existe la vida privada pero se expresa la voluntad de poder conservar una distancia entre uno mismo y los otros, de cerrar las puertas. La vida privada no se ha dejado aparte: está en gran medida determinada por la realidad económica, el tiempo que se dedica a trabajar, la educación, el

---

<sup>8</sup> Las nuevas leyes de educación promulgadas en América Latina plantean finalidades y objetivos ambiciosos para la educación en sus países. Podría parecer paradójico el hecho de que aún ofreciendo evidencias concretas acerca de la pretensión de contribuir a formar para la ciudadanía, la productividad económica y la dimensión nacional de la identidad a través de objetivos referidos a la formación de diversas capacidades, y en muchos casos, también al respeto y fortalecimiento de otras dimensiones de las identidades de las personas, que no son la clásica pertenencia a una nación (Braslavsky, 1999), todo esto siga siendo deuda pendiente en la práctica concreta. No obstante, el mapa de la situación real se completa atendiendo al hecho de que las reformas educativas en todo el continente respondieron a los postulados del Consenso de Washington y a las pautas establecidas por los organismos internacionales que las financiaron (BID/BIRF). Es decir, también en el ámbito educativo se observa el ampliamente tratado asunto de la inclusión formal vs. la exclusión real (Borón, 1997, 2000; Ciriza 2002a, 2002b, 2004; Gentili, 1998; Collado, 2004; Brown, 2001, entre otros).

tipo de hábitat... En Internet, la distinción entre consumidor y ciudadano no se establece claramente. Se lo considera como un consumidor potencial <sup>9</sup>.

Martín Barbero (2000) señala que el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para convertirse en estructural. La tecnología remite hoy no a aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Radicalizando la experiencia de desanclaje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y las figuras de la razón, lo que está conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y sociología espontánea.

De acuerdo con Felipe Gómez Isa, (2000) un aspecto que ha recabado el interés de quienes se dedican al análisis del actual proceso de globalización y massmediatización de la cultura es su posible impacto en las identidades culturales de las personas y de los pueblos y en la satisfacción de sus derechos culturales. La revolución tecnológica y de los medios de comunicación ha posibilitado la extensión de la globalización hasta límites insospechados. Ello ha permitido que se haya aumentado enormemente la capacidad de transmitir información, conocimientos, formas de vida y de pensar, pautas de consumo... en definitiva, ideología. De acuerdo con Gómez Isa, la tecnología y la comunicación apuntan en las siguientes direcciones: en primer lugar, existe una tendencia a la concentración de las empresas dedicadas a la cultura y a la información, dando lugar a los denominados Grupos Multimedia, con sede, fundamentalmente, en los países desarrollados. La consecuencia más directa de ello es que van a ser esos países los que tendrán mayor control en el mercado cultural e informativo mundial.

En segundo lugar, los flujos de información normalmente tienen una dirección única, es decir, fluyen del Norte al Sur. En este sentido, es significativo el dato de que tres agencias de noticias mundiales, todas ellas radicadas en países industrializados, copan el 80% de las noticias que circulan diariamente en el mundo. Esto puede llegar a producir una verdadera "tiranía de la comunicación". Hopenhayn indica en este sentido que el número de aparatos de televisión por cada mil habitantes ha aumentado exponencialmente durante las últimas cuatro décadas, y crece la redificación de la TV por cable a una velocidad aún mayor. Con ello se agiganta la brecha entre quienes poseen el dinero y quienes consumen las imágenes. Tanto más inquietante resulta esto cuando consideramos que las imágenes se distribuyen gracias al dinero de las empresas que publicitan sus productos y servicios en la pantalla, con lo cual promueven expectativas de consumo y de uso cada vez más distantes de la disponibilidad real de ingresos de la gran masa de televidentes. Con ello la globalización impacta sobre las sociedades nacionales exacerbando simultáneamente sus brechas sociales y su desarrollo comunicacional (Hopenhayn, 1999).

En tercer lugar, este auténtico monopolio del mercado cultural e informativo puede llegar a convertirse en el vehículo privilegiado para la homogeneización cultural y la estandarización de patrones y hábitos de consumo.

---

<sup>9</sup> No podemos soslayar, aún sin contradecir a Wolton, que su descripción acerca de las características propias de la Red, sus posibilidades, alcances, modalidades, etcétera, benefician, impactan, facilitan modalidades de trabajo, educación y participación solamente a quienes, por su situación de clase, pueden acceder a su uso.



Por último, este monopolio cultural e informativo puede acabar poniendo en serio peligro el pluralismo político, social e ideológico. La concentración en muy pocas manos de los mensajes culturales e informativos que llegan hasta el último rincón del planeta gracias a los modernos medios de comunicación de masas (el efecto CNN) puede convertir a dichos medios en proyectos de dominación. García Canclini (1997) señala en este sentido que las industrias comunicacionales se colocan entre los agentes económicos más dinámicos, con una mayor capacidad para generar inversiones y empleos, en suma, que ocupan un lugar clave como impulsoras del desarrollo y de los intercambios multiculturales.

Armand Mattelart (1998) sostiene que el hundimiento de las grandes utopías políticas está llevando a cierto número de pensadores a proponer la comunicación como una suerte de utopía sustitutiva, la única que sería capaz de crear ese lazo entre los humanos cimentando las comunidades y permitiendo la cohesión social. Martín Barbero puede servirnos de ejemplo de los dichos de Mattelart. Veamos cómo: para Barbero (2000), lo que aparece en primer plano es la reconfiguración de las mediaciones en que se constituyen los modos de interpelación de los sujetos políticos y los vínculos que cohesionan una sociedad. Aunque atravesados por las lógicas del mercado, los medios de comunicación constituyen hoy *espacios decisivos del reconocimiento social*. Más que a sustituir, dice Martín Barbero, la mediación televisiva o radial ha entrado a *constituir*, a ser parte de la trama de los discursos y de la acción política misma, ya que lo que esa mediación *produce* es la densificación de las dimensiones simbólicas, rituales y teatrales que siempre tuvo la política.

En atención a estas posturas, y teniendo en cuenta que los medios son considerados por muchos, los formadores de opinión pública por excelencia, el espacio de participación ciudadana y en no pocos casos, sustitutos imaginarios de las instituciones tradicionales de la democracia, como la justicia, por ejemplo; nos preguntamos, entonces, si los medios constituyen hoy un espacio diferencial de construcción de ciudadanía, disputando de esta forma, con la escuela en el proceso de construcción del sentido común.

A pesar de los entusiastas discursos de quienes ven en los medios promesas de salvación y de participación ciudadana, sostenemos que el discurso mediático repite el esquema pautado por la escuela, incluso de un modo mucho más sencillo, más llano (casi diríamos digerido, procesado) de lo que lo han hecho históricamente los discursos escolares. Si alguna forma de alteración es posible, se trata apenas de simplificaciones que no implican el ingreso de herramientas críticas propiciadoras de un pensamiento crítico, innovador o alternativo a la remanida historia oficial de héroes y mitos que dieron forma al ideario nacional<sup>10</sup> [AC].

La imagen de ciudadanía emanada por los medios, especialmente por la TV, con sus promesas de alcance global y participación en un mercado multicultural, resulta sólo reproductora del discurso hegemónico y complementa pobremente las significaciones que sobre la ciudadanía presenta la escuela. Ni modernización escolar ni nuevo terreno en el que se amasa la cultura compartida. Escuela y medios como reproductores de la ideología dominante, con la posibilidad, a veces, de generar intersticios, grietas o márgenes que no alcanzan a generar cambios de larga duración, sino que, en general, aparecen como pequeños disruptores, finalmente fagocitados por la velocidad, la publicidad o el *zapping*. Sin profundidad, tratamiento o continuidad en el tiempo, esos espacios terminan diluyéndose como haces de luz al ser

---

<sup>10</sup> Nos referimos específicamente al discurso desplegado por los medios de comunicación en relación a la historia nacional, los héroes patrios, las efemérides históricas y la repetición de una historia oficial sin fisuras. Para una ahondamiento en esta problemática, consultar Fernández Hasan, Valeria (2004), *op. cit.*



aplastados por la catarata de imágenes y temas diversos que los suceden, y que sufren de los mismos males: superficialidad, salto y discontinuidad.

## Consideraciones finales

Ser ciudadano incluye derechos formales y prácticas sociales y culturales que nos hacen pertenecer. La escuela cumplía, bajo la forma de la generalización y con un discurso universalista, un rol fundamental en la configuración de ese sentido de pertenencia. Hoy ese espacio de construcción de la ciudadanía se encuentra amenazado y resiste, además, el embate de los medios (especialmente de la TV), los que de manera directa reproducen la ideología de las clases dominantes teniendo como horizonte, por un lado, los intereses particulares de los dueños de los medios, y por el otro, los intereses de sus anunciantes, colaboradores y asesores intelectuales, políticos y económicos, locales e internacionales, en una cadena que ya no se circunscribe a las fronteras nacionales sino que comprende a grandes corporaciones transnacionales.

De este modo, escuela y medios no se contradicen ni se contraponen. Bajo lógicas diferenciales, lejos de enfrentarse, resultan funcionales al sostenimiento del *status quo*. De un lado, el sistema escolar preserva para sí los rituales, la repetición de prácticas, espacios físicos concretos, la densidad de la materialidad de la experiencia, lo que históricamente se identificó como “los” lugares de construcción de la ciudadanía en la escuela. Del otro, los medios, por encima de los límites nacionales, definen otros espacios, tecnológicamente mediados. Difunden una cultura penetrada por la lógica del mercado que produce la sensación de vivir un tipo diferente de realidad: la ilusión de estar por fuera del espacio. Su ser en el mundo se encuentra espacialmente definido de Norte a Sur y se halla cruzado por la lógica del mercado. La ciudadanía en los medios resulta una clara muestra del efecto de *slogan*: un anzuelo, una trampa, la seductora frase que convence e invita a consumir. Efectivamente, a consumir: imágenes, paisajes, información, productos, etcétera; un espacio para la experiencia virtual y el intercambio mercantil bajo el formato propio de los medios de comunicación electrónicos; a consumir, no a construir ciudadanía.

## Bibliografía

- ALBERGUCCI, Roberto (1998): *Ley federal y transformación educativa*. Buenos Aires, Troquel.
- BORÓN, Atilio (1997): *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- (2000): “Quince años después: democracia e injusticia en la historia reciente de América Latina”, en *Tras el búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. Buenos Aires, FCE.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1999): *Re- haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires. Santillana.
- BROWN, Josefina (2001): *Los derechos reproductivos como derechos ciudadanos. Debates*. Tesina de licenciatura. Mendoza, UNCuyo, mimeo.
- CIRIZA, Alejandra, y equipo de investigación (2002a): *Dimensiones de la ciudadanía de mujeres. 1985-2001*. Formulación proyecto de investigación. SECTyP. UNCuyo.
- CIRIZA, Alejandra (2002b): *Ciudadanas de fin de siglo: transnacionalización de escenarios y privatización de derechos. Observaciones sobre la crisis del capitalismo tardío*. Mimeo.

- (2003): *Educación y ciudadanía de mujeres. Consideraciones sobre el caso Argentino*. Mimeo.
- (2004): "Voces feministas fuera de lugar. Sobre los Encuentros Nacionales de Mujeres vistos desde la periferia", en *Brujas*, año 23, n.º 30, Buenos Aires.
- COLLADO, Patricia (2004): *La incertidumbre de los trabajadores: ciudadanía y exclusión*. Tesis doctoral. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo.
- FEIJOÓ, María del Carmen (1999): "El impacto democratizador de la extensión de la obligatoriedad escolar". *Revista Ciencias Sociales*. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes. [www.argiropolis.com.ar/documentos/investigacion/publicaciones/cs/5](http://www.argiropolis.com.ar/documentos/investigacion/publicaciones/cs/5) [Consulta: octubre de 2004].
- FERNÁNDEZ HASAN, Valeria (2004): *Condiciones de ciudadanía en la Argentina finisecular. De la experiencia escolar moderna a la cultura mediática*. Tesis de maestría. Mimeo. FLACSO.
- FOLLARI, Roberto (1996): *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires, Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (1997): *Imaginario urbano*. Buenos Aires, EUDEBA.
- GENTILI, Pablo (1998): "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", en *A falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do liberalismo*. Petrópolis, Vozes.
- (2002): "La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento", en clase X Curso de formación a distancia sobre *Reforma del Estado y políticas sociales en América Latina: aproximaciones teóricas a los laberintos del ajuste neoliberal*, CLACSO.
- GÓMEZ ISA, Felipe (2000): *Derechos humanos y globalización*. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. Universidad de Deusto, Bilbao.
- HOPENHAYN, Martín (1999): "La aldea global entre la utopía transcultural y la ratio mercantil". Borrador de texto publicado en DEGREGORI, Carlos, y PORTOCARRERO, Gonzalo (eds): *Cultura y globalización*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- MARSHALL, Thomas, y BOTTOMORE, Thomas (1998): *Ciudadanía y clase social*. Madrid, Alianza.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (2000): "Transformaciones de la sensibilidad: desencantos de la socialidad, y reencantamientos de la identidad", en CD *Estudios Culturales*. CLACSO.
- MATTELART, Armand (1998): "Los 'paraísos' de la comunicación", en RAMONET, Ignacio (ed.): *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid, Alianza Editorial.
- WOLTON, Dominique (2000): *Internet, ¿y después?* Barcelona, Gedisa.