

# PRESCRIBIR, DESCRIBIR (Y DESVIAR). LA ESCUELA Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

*Wendy Sapoznikow*  
*Universidad de Buenos Aires (Argentina)*  
*wendysapoznikow@ciudad.com.ar*

## Resumen

Este trabajo se propone reflexionar sobre el llamado fin del programa, la forma, la gramática o la cultura escolar. Para ello se confrontan los argumentos de autores que sostienen esta posición con otros que afirman no sólo la persistencia de estos conceptos sino también su expansión actual hacia ámbitos externos al sistema educativo formal. Al mismo tiempo se reflexiona sobre la cultura escolar como producción global o local. Finalmente se discute si los medios de comunicación electrónicos modifican el programa, la forma, la gramática o la cultura escolar o si, por el contrario, estos últimos se refuerzan en la relación de la escuela con los nuevos saberes, a los que no se abre, y los procesos sociales relacionados con estos medios, de los que se coloca a la defensiva.

Palabras clave: Relación entre escuela y medios, Medios electrónicos de comunicación

## 1. Introducción

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre el llamado fin del programa, la forma, la gramática o la cultura escolar. Si bien estos conceptos no son sinónimos, todos tienen una base común en su significación: se refieren a un “intercambio de significados particular que estructura la institución escolar” (Caruso y Dussel, 1999: 24). Para este propósito, primero, se confrontan los argumentos de autores que sostienen la posición del fin con otros que afirman no sólo su persistencia, sino su expansión actual hacia ámbitos externos al sistema educativo formal. Luego, pero atravesando las problemáticas anteriores, se reflexiona sobre la cultura escolar como producción global o local. Finalmente se discute si los medios de comunicación electrónicos modifican el programa, la forma, la gramática o la cultura escolar o si, por el contrario, estos últimos se refuerzan en la relación de la escuela con los nuevos saberes y los procesos sociales relacionados con estos medios.

## 2. La prescripción: el programa, la forma, la gramática y la cultura escolar

### 2.1. El fin

Entre los argumentos de los autores que sostienen la posición del fin se encuentra el de Dubet. La tesis de este autor sostiene que asistimos a una mutación larga y profunda de la institución escolar que consiste en la “[...] declinación de una forma escolar canónica de socialización definida como un programa institucional” (Dubet, 2004: 16). La forma de socialización canónica a la que se refiere es la de la modernidad (siglo XIX y primera mitad del siglo XX particularmente). Por programa institucional, mientras tanto, se refiere a “[...] una estructura estable de la información [...] cuyos contenidos [culturales] pueden variar de manera infinita” (Dubet, 2004: 16). Este programa se define por cuatro características: “valores y principios fuera del mundo”, “la vocación”, “la escuela es un santuario” y “la socialización también es una subjetivación”. La primera característica implica que al programa institucional lo define un conjunto de principios y valores que se conciben como sagrados y fuera del mundo y que, por lo tanto, no necesitan ser justificados. La escuela se piensa, de esta forma, como trascendente. En consecuencia, la segunda característica implica que los profesionales de la educación se definen más en función de su vocación que de su oficio. El maestro representa los principios y valores superiores de la escuela trascendente. La tercera característica implica que, si los principios y valores de la escuela, por trascendente, se ubican fuera del mundo y sus profesionales los representan, la escuela debe estar protegida del mundo; debe estar fuera del mundo. Finalmente, la cuarta característica implica la creencia en que la socialización, el someterse a una disciplina escolar racional, genera autonomía y libertad.

La mutación de la institución escolar, la declinación de su programa institucional consiste para Dubet en que la misma modernidad que “[...] se apropió del programa institucional para convertirlo en la herramienta de sus propios principios [...] se ha vuelto contradictoria [con él] [...]” (Dubet, 2004: 22). Así, las cuatro características del programa se redefinen (y redennominan) de la siguiente manera: “el desencantamiento del mundo”; “la profesión reemplaza a la vocación” y “el fin del santuario y la autonomía del individuo”. La primera significa que el sentido y los valores que se creaban al postular la trascendencia de la escuela declinaron y que en su lugar se asiste a construcciones locales de valores. El desencantamiento del mundo significa, además, que los valores que sostenían a la institución se presentan como contradictorios entre sí y que la cultura escolar ya no tiene el

monopolio de la legitimidad en las sociedades en las que la cultura de masas aparece con fuerza y, por lo tanto, compite con la de los medios electrónicos: la de la rapidez y el *zapping*. En consecuencia, la base de la autoridad docente ya no pueden ser esos valores y cae el modelo de la vocación. Ya no se espera tanto de los docentes que encarnen principios fundamentales como que demuestren que son competentes y eficaces profesionalmente. Con el cambio cuantitativo debido a la masificación escolar y el cambio cualitativo debido a la masificación de la producción de diplomas se desgastaron los muros que sostenían a la escuela como santuario escolar. Por último, se desmoronó también la creencia fundamental en la liberación por la disciplina ya que emergen sujetos preexistentes a la socialización e institucionalización. Se produce un pasaje del alumno al niño o adolescente artífices de su educación.

De lo desarrollado hasta aquí puede desprenderse que la mutación de la institución escolar y la declinación de su programa institucional se relacionan con cambios de la modernidad que hacen, por un lado, que “[...] los marcos ya no [sean] tan estables [...]” (Dubet, 2004: 27) y, por otro, que las “órdenes regulares” se conviertan en “órdenes seculares” (Dubet, 2004).

Complementándose con la argumentación de Dubet, Arendt sostiene que la educación en el mundo moderno tiene un problema centrado en que, por un lado, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición pero, por otro, tiene que desarrollarse en un mundo cuya estructura ya no es tributaria de la autoridad ni se mantiene unido debido a la tradición.

## 2.2. La persistencia

Viñao Frago discute la hipótesis del debilitamiento por desplazamiento de los sistemas educativos nacionales que conllevaría al fin del modo como los conocemos desde el siglo XIX (1). En cambio, propone “[...] precisar si [la hipótesis] [...] se refiere a los sistemas educativos nacionales, [...] en sentido estricto o sistemas escolares, o a las culturas y formas escolares” (Viñao Frago, 2002: 3). Así, retoma la tesis de Vincent, Lahire y Thin para distinguir entre la institución escolar y la forma escolar. Esta tesis afirma que lo que está produciéndose es una “escolarización” de ámbitos de socialización y formación que están por fuera del sistema educativo formal. La distinción indica que la forma escolar no se circunscribe sólo a la institución escolar sino que también opera, y con fuerza, en otros ámbitos. Este proceso propio de las sociedades posindustriales se caracteriza por la adopción de la forma escolar como la única y legítima “[...] de configurar socialmente las actividades formativas” (Viñao Frago, 2002: 5); por la consideración de la forma escolar como modo de socialización dominante; por “[...] hacer de cada instante un instante educativo y de cada actividad una actividad educativa [...]” (Viñao Frago, 2002: 5) y por el “[...] creciente reconocimiento social de las clasificaciones, jerarquizaciones y divisiones escolares [...]” (Viñao Frago, 2002: 5).

Viñao Frago señala, sin embargo, que los planteos de Vincent, Lahire y Thin no dan lugar, al pensar la expansión de la forma escolar, a pensar la relación del “adentro” de la escuela con el “afuera”. Para Viñao Frago quedan “en el aire”, entre otras, las cuestiones acerca del modo en que la adopción de la forma escolar (“adentro”) por ámbitos no escolares (“afuera”) podrían influir en la primera. Se pregunta si no existe también una adopción de parte de la forma escolar (otra vez “adentro”) de conceptos mercantiles (otra vez “afuera”), o si puede afirmarse la expansión en los ámbitos de socialización y formación de la cultura de masas que, para el autor compiten con la forma escolar y se oponen a ella.

Tyack y Cuban también argumentan con relación a la persistencia de la gramática escolar. Estos autores proponen una analogía entre la gramática de la lengua y la gramática de la escolaridad. Ambas se definen, en primer lugar, por una estructura básica y reglas (2) y, en segundo lugar, porque no necesitan ser comprendidas a nivel de la conciencia para operar correctamente. Como consecuencia de la incorporación de la gramática, la escuela, se presenta como la forma en que debe ser (3). Sin embargo, “[...] es un producto de la historia y no una creación primordial” (Tyack y Cuban, 1995: 169). Es decir, no existe una forma de la escuela en tanto creación primordial sino en tanto producto de la historia pero que, al establecerse, se naturaliza como si fuera creación primordial o necesaria (4). Por lo tanto, los rasgos históricos de la gramática de la escolaridad se perciben como los de la “[...] ‘escuela auténtica’”. Se van fijando [...] hasta que casi no se notan [...] Se vuelven [...] la forma en que son las escuelas” (Tyack y Cuban, 1995: 170). De la naturalización y la predecibilidad para las tareas que ofrece la gramática escolar ya que es un modo estandarizado que puede multiplicarse fácilmente, deviene su persistencia.

Volviendo al argumento de Viñao Frago sobre la expansión de la forma escolar a partir de su consideración como la única y legítima, se podría concluir que si esto ha ocurrido es porque la naturalización y consecuente persistencia de la gramática de la escolaridad produce una homologación entre forma natural y forma legítima. Lo que se expande es la forma que, por natural y legítima, se considera también la más eficiente.

## 2.3. La cultura escolar como producción global o local

Anderson-Levitt y Alexander discuten si la cultura escolar es una producción local o global. Anderson-Levitt propone dos perspectivas para pensar la cultura escolar a nivel mundial: una que se focaliza en las variantes nacionales; otra que sostiene que

no sólo el modelo de la educación masiva moderna proviene de una misma fuente (5) sino que, con las diferentes reformas de los sistemas escolares nacionales durante el siglo XX, las escuelas profundizaron sus semejanzas a nivel mundial. Así, más que a divergir, tienden a convergir en un único modelo global. Alexander podría enmarcarse en la primera perspectiva; Anderson-Levitt, en cambio, se apoya en la segunda para desarrollar su argumentación. Para esta última perspectiva el modelo global único de la cultura escolar produce un isomorfismo entre naciones basado en elementos universales (6) agrupados bajo las siguientes categorías: ideales; estructura básica, instituciones educativas y contenido e instrucción. Entonces, sobre el carácter local o global de la cultura escolar en la actualidad, Anderson-Levitt agrega que sobre la misma estructura los administradores, los maestros y los alumnos crean experiencias diferentes. Esto ocurre porque existe siempre una distancia entre el modelo y la práctica. Pero finalmente es la estructura común (cuyo esqueleto se construye con los elementos universales mencionados anteriormente) la que pone el marco de lo que puede entenderse como cultura escolar y esta estructura común es la del modelo global único de la cultura escolar. Es decir, la estructura de la cultura escolar es global y su contenido local.

### 3. La desviación: los medios de comunicación electrónicos

De acuerdo con Appadurai, los medios de comunicación electrónicos

[...] ofrecen nuevos recursos y nuevas disciplinas para la construcción de la imagen de uno mismo y [...] del mundo [...] tienden a cuestionar, subvertir o transformar las formas expresivas vigentes o dominantes en cada contexto particular [...] pasan a ser recursos para experimentar con la construcción de la identidad [...] (Appadurai, 2001: 19).

En consecuencia, los medios electrónicos generan “comunidades de sentimiento” transnacionales que comparten colectivamente condiciones de lectura, de crítica y de placer y que son capaces de actuar colectivamente. En tanto transnacionales, en ellas converge lo translocal. Martín-Barbero, en consonancia con Appadurai, sostiene la existencia de “comunidades hermenéuticas” que expresan nuevas formas del sentir y de la identidad, inclusive la nacional. Frente a las culturas letradas (y a la escuela como parte de estas) que se ligan al territorio, estas comunas presentan una identidad más flexible; se desarrollan en una temporalidad más corta e integran componentes que provienen de mundos culturales que están distantes y son heterogéneos. Es decir que no sólo son transnacionales y translocales sino también transculturales y resultan de la aparición de un “ecosistema comunicativo” cuya “[...] primera manifestación [...] es la multiplicación y densificación cotidiana de las tecnologías comunicativas e informacionales pero su manifestación más profunda se halla en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que [...] catalizan y desarrollan” (Martín Barbero, 2006: 6, 7). Así, frente a la inercia de la cultura escolar estas otras muestran una cada vez mayor aceleración.

#### 3.1. Los medios de comunicación en la escuela

Jorge Huergo (1997) afirma que la utilización de los medios en la escuela puede responder a tres modelos básicos: al primero lo denomina “informativo”, al segundo “pedagógico crítico” y al último “participativo”. El informativo tiene como objetivo incrementar la información en un modelo lineal de transmisión. Este modelo sostiene una concepción instrumental de los medios en el aula: instrumentos que brindan un apoyo, soporte o refuerzo a la práctica de enseñanza. El pedagógico crítico utiliza los medios en el aula buscando el posicionamiento o reflexión críticos frente a estos. Por último, el participativo promueve la integración de los medios en el proyecto educativo de manera tal que la comunidad educativa necesariamente se convierte en parte de la producción mediática.

### 4. La modificación (o no)

Para discutir si se modifica, y en tal caso cómo, la gramática escolar a partir de la emergencia de los medios de comunicación electrónicos, Martín Barbero propone que el ecosistema comunicativo conlleva a un “entorno educacional difuso y descentrado” (7). En tanto el saber circula en forma dispersa y fragmentada (8), la escuela deja de ser el único lugar para su legitimación. Sin embargo, el ecosistema comunicativo no modifica la gramática escolar ya que la escuela no se abre a los nuevos saberes. En su lugar, la gramática escolar se ve reforzada cuando la escuela se coloca a la defensiva de los procesos sociales relacionados con los medios de comunicación electrónicos. “[...] la reacción de la escuela es casi siempre de atrincheramiento en su propio discurso: cualquier otro lo entiende [...] como atentado a su autoridad” (Martín Barbero y Rey, 1999: 44). Huergo agrega que lo que incomoda a los docentes no es tanto la incorporación de los medios en sí como que estos los desafían en su carácter de “formadores de conciencia”. Lo que perciben los docentes en los medios es un desafío a su papel de transmisores del saber y a su autoridad.

La gramática escolar sólo se modificaría si, como propone Martín Barbero, la escuela tuviera la capacidad de proponer “[...] un uso creativo y crítico de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas”. Esta gramática escolar pasaría entonces de ser “[...] un modelo centrado en la secuencia lineal [...] a otro *descentrado* y *plural* [...]” (Martín Barbero, 2006: 8). Esto implicaría

también que la escuela pudiera considerar aquello que de acuerdo con Martín Barbero y Huergo no puede: que, actualmente, la educación se inserta en los procesos relacionados con la comunicación.

## 5. Recapitulación a modo de conclusión

En este trabajo se intentó reflexionar sobre el llamado fin del programa, la forma, la gramática o la cultura escolar. Sin embargo, al confrontar los argumentos de los diferentes autores se propuso que más que al fin de estas categorías se asiste particularmente a la expansión de una de ellas hacia ámbitos externos al sistema educativo formal: la forma escolar. En consonancia con esto se propuso también que existe una estructura común global para lo que puede entenderse como cultura escolar. Luego se discutió si los medios de comunicación electrónicos modifican estas categorías pero, en su lugar, se propuso que se refuerzan en la relación de la escuela con los nuevos saberes y los procesos sociales relacionados con estos medios. Esto ocurre porque la escuela se coloca a la defensiva de cualquier proceso relacionado con la comunicación aunque la educación se inserte en ellos. La escuela no es una creación primordial sino un producto de la historia que, una vez establecido, se naturalizó. La escuela naturalizada sufre ahora de inercia mientras que los medios electrónicos, en cambio, muestran cada vez mayor aceleración.

## Notas

- (1) Quienes sostienen esta hipótesis señalan dos desplazamientos: el “[...] de la institución escolar por las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje propiciadas por las tecnologías [...] [y el] de las formas de provisión desde el ámbito nacional al local [...], internacional [...] o a agencias e instancias privadas integradas o no en el sistema educativo formal [...]” (Viñao Frago, 2002: 3).
- (2) Si bien “[...] tanto las escuelas como el lenguaje están en flujo [...] los cambios de la estructura básica y las reglas [...] son tan graduales que no hacen ruido” (Tyack y Cuban, 1995: 168).
- (3) “En este sentido, puede considerarse la ‘gramática’ como descriptiva (cómo son las cosas) y prescriptiva (cómo deberían ser)” (Tyack y Cuban, 1995: 168).
- (4) Es por esto que los autores afirman que mientras que la gramática de la escolaridad se da por sentada, “[...] llama la atención [...] la *desviación* de la práctica escolar habitual” (Tyack y Cuban, 1995: 168).
- (5) La fuente a la que se hace referencia es el proceso de construcción de los Estados Nacionales. Hunter, en esta misma línea, afirma que el Estado se relaciona con la población “[...] como el principal recurso [...] que si se pacificaba, alimentaba, vestía y formaba, tendría la clave para [...] el bienestar colectivo” (Hunter, 1998: 130) a través de la escuela como instrumento de gobernación social. Así, esta resulta una nueva forma de gubernamentalidad de la población que le es propia al Estado moderno. Arendt agrega que “[...] las escuelas tuvieron que asumir funciones que en una nación-Estado se cumplen como una rutina en el hogar” (Arendt, 1996: s/n).
- (6) Utilizo universales como opuesto a culturales. Es decir, por un lado, homologo la noción de universal a general como opuesto a particular y, por otro, hago que subyazca también en la noción de universal la noción de global como opuesto a local.
- (7) “[...] de información y de saberes múltiples [...] descentrado por relación al sistema educativo [...] [con] sus dos centros en la escuela y el libro” (Martín Barbero, 2006: 7).
- (8) El saber ya no conserva “[...] ese doble carácter [...] centralizado y personificado en figuras sociales determinadas: al centramiento que implicaba la adscripción del saber a unos lugares donde circulaba legítimamente se correspondían unos personajes que [...] [lo] detentaban ostentando [...] poder [...]” (Martín Barbero, 2006: 7).

## Bibliografía

- Alexander, R., *Culture & Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Oxford and Malden, MA, Blackwell Publishers, 2000.
- Anderson-Levitt, K. M., *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, New York & Hampshire, Palgrave MacMillan, 2003.
- Appadurai, A., *La modernidad desbordada*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001
- Arendt, H., “La crisis de la educación”. En Arendt, H. (Ed.), *Entre pasado y futuro. Ocho ensayos de filosofía política*, Barcelona, Península, 1996.
- Caruso, M. y Dussel, I., *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz, 1999.
- Dubet, F., “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?”, en: Tenti Fanfani, E., *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, IPE, Buenos Aires, 2004.
- Huergo, J. A., *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1997.
- Hunter, I., *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Ed. Pomares, 1998.
- Martín Barbero, J. y Rey, G., *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*, Colección Estudios de Televisión,

Barcelona, Editorial Gedisa, 1999.

\_\_\_\_\_, "Jóvenes, comunicación e identidad", presentación en el Foro de la Comunidad Virtual de Gobernabilidad y Liderazgo, disponible en:

<http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=print&sid=1192>, 2006.

Tyack, D. y Cuban, L., *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1995.

Viñao Frago, A., *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata (Versión electrónica), 2002.

## WENDY SAPOZNIKOW

Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación de la UBA. En esa carrera también dicta clases e investiga. Actualmente finalizó la cursada de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO Argentina y se encuentra en proceso de producción de su tesis.