

Jóvenes, comunicación y educación. La tensión “joven”/”alumno” en los proyectos escolares en comunicación

Paula Morabes

Resumen

El artículo analiza el modo en que las propuestas comunicacionales realizadas en escuelas de la ciudad de La Plata construyen desde lugares diferentes de interpelación – en función de distintas formaciones discursivas en tensión– al “joven” y al “alumno”. Se parte del presupuesto de que la búsqueda de la interpelación en tanto “alumno” se realiza en consonancia con las construcciones escolarizadas de la comunicación/educación, en tanto que las interpelaciones que asumen algunas de las condiciones posibles de “lo juvenil” permiten una aproximación a visiones menos escolarizadas del campo de comunicación/educación, y, por lo tanto, a un mayor reconocimiento, apropiación y sostenimiento en los jóvenes y en la institución en general de los proyectos comunicacionales en las escuelas.

Palabras Claves: Jóvenes, Comunicación, Educación

Abstract

The article analyzes how communicational proposals performed in schools in the city of La Plata construct from different areas of interpellation - in terms of different discursive formations in tension - the "young" and "student".

Is part of the budget that the search of interpellation as "student" is performed in line with the buildings schooled communication / education as the questions to assume some of the possible conditions of "youth" approach to allow views less schooled in the area of communication / education, and therefore, greater recognition, ownership and support in youth and in the institution in general.

Keys words: Young, Communication, Education

A lo largo de la década del noventa, serán más bien los jóvenes en plural quienes

intervendrán en el nuevo territorio de lo público que aparece polarizado, fragmentado, atravesado por una feroz precariedad al servicio de la privatización de mercado. Cerrado a partir del discurso de la seguridad ciudadana que ve en los jóvenes (y particularmente en los jóvenes pobres) uno de los principales sujetos del peligro (Saintout, 2009).

Tal vez por todo esto, hace algún tiempo los comunicadores, al menos en la provincia de Buenos Aires, y en nuestra ciudad en particular, fuimos requeridos y reclamados como los encargados de “transparentar” los “mensajes mediáticos” y los “problemas de convivencia” en las alicaídas escuelas post década del noventa. Asumiendo esa diversidad de juventudes y sentidos en una escuela en “crisis” –al menos así era planteada por sus actores y protagonistas principales–, se constituyeron la cultura mediática y las transformaciones culturales en el espacio escolar en el eje de los interrogantes trabajados en los distintos proyectos de investigación¹, en el marco del Programa de Investigación en Comunicación y Educación. Preguntas y reflexiones que son también puestas en relación por el equipo con las prácticas de intervención en comunicación/educación que se han venido realizando sucesivamente en cinco escuelas de la Ciudad de La Plata.

El trabajo realizado se centra en cómo efectivamente está siendo abordada la problemática de los medios masivos y desmasificados, y la cultura mediática en las escuelas, en sus proyectos, y en especial en la tensión joven/alumno que es posible visualizar allí, en los jóvenes escolarizados del primer ciclo del nivel medio.

Las propuestas² escolares en comunicación/educación: entre conjuros y refugios de esperanza

Pensar la escuela como un referente en permanente construcción es lo que nos permite, teórica y metodológicamente, considerar las propuestas áulicas e institucionales en comunicación/educación como un campo material apropiado para ver los modos en que

¹ “Significados sociales de la escuela en la vida de sus actores”. 2010/2011. Programa Nacional de Incentivos a la Investigación. “Prácticas de lectura y escritura en la formación de comunicadores sociales”. 2010/2013. Programa Nacional de Incentivos a la Investigación.

² Entendiendo tanto a los proyectos institucionales como áulicos, con diferentes niveles de sistematización (escritos o referidos oralmente por las docentes). Fueron construidos once subgrupos como resultado de una primera sistematización de las propuestas relevadas: Proyectos de Convivencia/P.E.I. en Comunicación; Proyectos artísticos/recreativos; Talleres de recepción de medios y comunicación; Producciones de periódicos escolares (impresos, murales); Producciones de programas radiales; Análisis del diario; Análisis de programación televisiva/películas; Análisis de publicidades gráficas o audiovisuales; Videos/ programas educativos para contenidos curriculares; Trabajos y/o producciones en TIC (tecnologías de la información); Encuestas de consumo mediático.

esta construcción ocurre. Atendiendo en particular a la construcción de sentido del sujeto joven alumno.³

En función del conocimiento a partir de las investigaciones previas y en un nivel aún exploratorio del campo material, podemos delimitar algunas características provisorias en la recuperación por parte de los alumnos de las propuestas en comunicación/educación.

Hemos podido establecer las diferencias entre aquellas propuestas que se ubican a partir de la lógica institucional del dispositivo y las relocalizaciones producidas por aquellas otras que se ubican desde una *lógica situacional*. Mientras que en estos casos eran claramente registradas por los alumnos, la referencia era diferente en aquellos en los que funcionaban a partir de la matriz del *dispositivo escolar*.

Así, aquellos trabajos en comunicación que parecen constituirse como brechas emergentes de situaciones no hegemónicas son altamente referenciados por los alumnos, que parecen identificar vínculos con sus intereses y situaciones actuales, fundamentados en la confianza y el reconocimiento que sienten que se les otorga, en clara oposición con otros contextos escolares en los que viven una sensación de menosprecio.⁴

Esta situación podemos, en principio, al menos contraponerla con la indiferencia y el no registro de los proyectos comunicacionales por parte de los alumnos observado en instituciones a partir de propuestas de similares características. En estas instituciones, de características de gestión cerrada y con un fuerte intento de mantener vigentes los rituales del dispositivo escolar, sus alumnos no referencian el trabajo en comunicación, pese a que directivos, maestros y profesores, dan cuenta de él con un alto nivel de detalle y con una fuerte presencia en las “obligaciones” y el “deber ser”.⁵

³ Así como en investigaciones previas consideramos específicamente las concepciones de comunicación y educación que por supuesto también recuperamos en esta etapa.

⁴ En particular en las entrevistas que referenciaban los trabajos mencionados, las expresiones de los alumnos remitían a “para el periódico nos dejaron que le hiciéramos una entrevista a un profesor, que fuéramos a la casa, lo conociéramos y le preguntáramos lo que quisiéramos”, “y le preguntamos cosas de él, cosas de la vida que casi nunca nos cuentan y que nosotros queremos conocer”, “algunos profesores nos odian, nos desprecian, yo no sé cómo serán en sus casas”, “me gustaría saber si [en la casa] tienen esa cara de m... que tienen acá”.

⁵ Para una ampliación de las redes de construcción de sentido (red del “deber ser” y red de la “misión docente”) en las representaciones docentes de las propuestas de comunicación/educación, ver la publicación de la ponencia “Comunicación, educación y cultura mediática en las propuestas escolares: un análisis a partir de la comunicación en la educación”. En: Morabes, P. *Estrategias comunicacionales en la sociedad del siglo XXI. Tres encuentros para el análisis, reflexión y proyección*. 27 de agosto al 1° de septiembre de 2001, Pasaje Dardo Rocha, La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Publicación en CD.

¿Qué vinculación es posible precisar entre el modo en que los docentes construyen el significado de sus jóvenes “alumnos”, claramente insertos en los códigos y características de las culturas juveniles actuales, y la apropiación que estos realizan? ¿Cómo se relaciona la apropiación que realizan los alumnos destinatarios de estas propuestas con el modo en que en ellas se realiza su construcción discursiva?

En tanto el dispositivo escolar insiste en buscar conjuros ante los procesos de transformación educativa que se evidencian actualmente y apela a las “propuestas de comunicación innovadoras”, los alumnos sólo recuperan aquellas que les permiten emerger y reconocerse como sujetos jóvenes, en algunas de las formas que asume la “juventud” en los contextos socioculturales en los que trabajamos, y las instauran como lugares de esperanza.

Los “jóvenes”/“alumnos”

Asumimos como parte del recorrido de la investigación la sistematización y el análisis de reflexiones teóricas respecto a quiénes eran esos adolescentes o jóvenes de los cuales buscamos su construcción como sujetos, cómo construir categorías analíticas acordes a nuestro problema.

A los efectos estadísticos, en el nivel nacional, se considera aún la categoría juventud comprendida entre los 15 y los 29 años, distinguiendo en su interior a los adolescentes (15 a 19 años), los jóvenes plenos (20 a 24 años) y los jóvenes adultos hacia arriba y hacia abajo en función de los aspectos sociohistóricos. La clasificación estadística responde a una de las maneras posibles de identificar a la juventud. En este sentido, los estudios referidos a los adolescentes inician este segmento a partir de los 13 años.

En los trabajos referidos a la juventud, esta ha sido comprendida de diferentes modos.

– Como etapa vital de un individuo. Se incluyen acá fundamentalmente los estudios y los desarrollos de la medicina y algunos de la psicología, que considera al individuo en particular. En este plano, la juventud sería una categoría etaria y, por tanto, objetivable con facilidad en el plano de las mediciones.

Sin embargo, las clasificaciones por edad ya no poseen competencias y atribuciones uniformes y predecibles. Las diferentes maneras de ser joven que podemos observar en la cultura actual limitan el trabajo a partir de este enclasmiento, al menos en lo que se refiere al estudio de los jóvenes en tanto colectivos sociales y culturales.

– Como segmento de la población. Refiere al corte cuantitativo, estadístico, que mencionábamos anteriormente.

Los organismos de estadísticas toman este criterio, que implica dejar individuos fuera e incluir otros que no pertenecen. No obstante, a los efectos comparativos, para estudios macroestructurales son instrumentos útiles que permiten ubicarnos en el contexto global en el cual se inserta nuestro trabajo.⁶

– Como valor, como un adjetivo de calificación. El “culto a lo joven” se ha instaurado en las sociedades actuales como un paradigma muy fuerte de valoración. La “cultura joven” de fuerte presencia en las representaciones de los medios masivos, y en la cultura en general, ha conllevado una suerte de exaltación acrítica del “ser joven”. El ser joven se ha vuelto prestigioso en el mercado de los signos.

El intento de parecer joven recurriendo a incorporar la apariencia de signos que caracterizan a los modelos de juventud correspondientes a las clases acomodadas, popularizadas por los medios, centradas en esfuerzos por obtener legitimidad y valorización por intermedio del cuerpo. Lo joven se convierte así en “juventud-signo”, independientemente de la edad, y algunos estudios lo designan como juvenilización.

Lo juvenil se puede obtener como servicio en el mercado y genera actividades de reciclaje del cuerpo y de imitación cultural. En este sentido, no todos los jóvenes son juveniles, ya que no se asemejan a los modelos propiciados por las industrias culturales que distribuyen los valores-signo que se relacionan con los significantes de la distinción.

Lo juvenil suele ser patrimonio, fundamentalmente, de los jóvenes de ciertos sectores sociales que tienen acceso a consumos costosos y valorados de la vestimenta, de los códigos del cuerpo y de los del habla.

En el caso de nuestra investigación, los jóvenes alumnos de las escuelas urbanas marginales en las que realizamos nuestro relevamiento estaban, en casi todos los

⁶ En este aspecto, se consideran los siguientes estudios estadísticos sobre juventud: a) La juventud argentina 2001, “Hoja mural de datos estadísticos”, Buenos Aires: FLACSO, elaboración propia obtenida en base a datos de la Encuesta de Desarrollo Social, “Las familias” N° 4, SIEMPRO (Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales), Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente, E.P.H. (Encuesta Permanente de Hogares), INDEC.

b) Crisis y metamorfosis del mercado de trabajo, Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo, Instituto de Investigaciones Económicas, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Cuaderno del CEPED N° 5.

casos, por fuera de lo que se construye como “juvenil”. Por lo que considerar esta diferenciación resultó de suma importancia a fin de no caer en un empobrecimiento de la noción de juventud al que han dado lugar algunos de sus usos en el sentido señalado. Estas utilizaciones llevan a confundir la condición de juventud con el signo juventud, convirtiendo tal condición en atributo de un reducido sector social, del que claramente quedaban excluidos los jóvenes con los que estábamos trabajando.

– Vinculada a lo relacional y a lo sociohistórico, claramente es esta la perspectiva que entendemos más productiva para nuestra investigación. La juventud, desde esta visión, no se encuentra estrictamente determinada ni cronológica y ni biológicamente, sino social y culturalmente. Nos ubicamos a partir de límites aproximados y centramos su construcción en función de los procesos sociohistóricos por los que se encuentra mediada.

Hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural.

No existe una única juventud: en la ciudad moderna, las juventudes son múltiples, variando en relación con características de clase, el lugar donde viven y la generación a la que pertenecen.

La juventud se convierte así en

un significante complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la micro cultura grupal. (Margulis y Urresti, 2000)

La juventud como etapa diferenciada de la vida aparece en occidente a partir de los siglos XVIII y XIX. Vinculada a la Revolución Industrial y a la “invención de la escuela” (Varela y Álvarez Uría, 1998), comienza a ser identificada como capa social que goza de ciertos privilegios, de un periodo de permisividad que media entre la madurez biológica y la madurez social. Esta “moratoria” es un privilegio para ciertos jóvenes, aquellos que pertenecen a sectores sociales relativamente acomodados, que pueden dedicar un período de tiempo al estudio postergando las exigencias de un ingreso pleno

a la madurez.

Esta construcción de la juventud, fuertemente ligada a la institución escolar y al joven en su condición de alumno, es la que se encuentra actualmente en crisis, así como la propia construcción del “alumno” en tanto tal. Es decir, las representaciones – especialmente, aunque no exclusivamente, en los docentes– respecto de qué es un “alumno” y si los jóvenes de sectores populares que hoy ingresan en las secundarias públicas se corresponden con ese imaginario⁷ construido socialmente en décadas de una escuela secundaria pública conformada predominantemente por sectores medios.

Consideramos que los jóvenes abordados en nuestro estudio están construyendo su condición de joven e incluso su lugar como alumno a partir de otros espacios que generan juventud. Los medios masivos, las TIC, el barrio o la villa, la “esquina”, las bailantas, las cumbias, son espacios que al menos se constituyen en polos posibles del proceso de construcción de sentido del “ser joven”. Estos espacios, conformados a partir de la lógica situacional de funcionamiento, están ubicando de modo diferente su inserción y vínculo con la institución escolar, que ya no es el único “productor de juventud”, y que además ha perdido a su socio histórico: “la familia tipo” tradicional.

La emergencia del “sujeto joven” en el espacio escolar se produce, por este motivo, en función de aquellas propuestas de comunicación cercanas a dicha lógica situacional y que por esto entendemos que se constituyen como espacios de interpelación reconocidos por los alumnos.

La comunicación en los espacios educativos y los jóvenes

Si situamos las grandes líneas posibles entre otras en las que se inscriben los estudios sobre juventud, una con orientación más sociológica y la otra vinculada a las reflexiones educativas, proponemos dialogar con estas perspectivas desde una articulación que fortalezca la mirada comunicacional en los espacios educativos. Asumimos así la comunicación como un proceso de construcción de sentidos y significados para pensar en un campo (aquí siguiendo la definición de Bourdieu, 1983) relacional como el de Comunicación y Educación. Promoviendo, además, una articulación transdisciplinar a partir de mirar las problemáticas del campo antes que buscar o forzar uniones

⁷ Varios testimonios y discusiones registradas en salas de profesores dan cuenta de esta situación. Expresiones del tipo “yo lo que quiero/prendo es que sea un ‘alumno’, al menos eso, que venga, se siente en el salón con una carpeta, escriba y escuche”, “si además aprende, y... ya es un lujo”.

disciplinares.

Sabemos que, si bien la relación entre la comunicación y la educación ha sido muchas veces restringida y focalizada en el anudamiento del binomio escuela-medios desde una visión anclada en su funcionamiento en tanto que dispositivos, preferimos situarnos aún para mirar la escuela y los medios en una visión más comunicacional y discursiva de lo educativo. Para ello, optamos por basarnos en la noción que propone la investigadora mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos, que se inscribe en la línea del análisis político del discurso. Ella sostiene que

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. (Buenfil Burgos, 1993: 18-19)

Lo educativo es pensable, entonces, como un proceso de formación de sujetos y subjetividades. A su vez, esta perspectiva nos permite pensar lo comunicacional en lo educativo y lo educativo en lo comunicacional. Manteniendo la tensión diferencial entre estos dos conceptos.

Más allá de esta búsqueda que mencionábamos al comienzo como demanda a los comunicadores, hacia la “solución” del “problema de los medios en la escuela” vía una “buena comunicación” o desde la posibilidad idealizada de lograr “transparencia comunicativa”, centraré estas reflexiones en cómo efectivamente está siendo abordada la problemática de los medios masivos y desmasificados y la cultura mediática en las escuelas, en sus proyectos, y en especial en la tensión joven/alumno que es posible visualizar allí.

En particular en estos jóvenes escolarizados del ex tercer ciclo de EGB o primer ciclo de la actual secundaria, fuertemente travesados por las prácticas y los sentidos que condensan y construyen los medios masivos y desmasificados insertos en la “cultura

mediática”.

Nos aproximamos al análisis del “territorio” de comunicación/educación en las escuelas a partir de los siguientes niveles:

- 1) Los proyectos escolares en comunicación.
- 2) Las percepciones de los docentes y alumnos respecto de ellos.

Los resultados alcanzados en dichas investigaciones permitieron reconocer la vigencia de al menos dos formaciones discursivas⁸ que construyen el sentido de Comunicación y Educación en las representaciones docentes y que ubican de distinto modo las culturas mediáticas en el espacio escolar.⁹ Llegados a este punto, para completar –en algún sentido al menos– el recorrido iniciado respecto de las construcciones discursivas de la comunicación, se centró el trabajo en los jóvenes/alumnos destinatarios de estos proyectos. Y fue allí en donde se hizo más evidente un problema clave para nosotros: los alumnos, en la gran mayoría de los casos –a diferencia de los docentes–, no parecían registrar los proyectos de comunicación como parte de algún contenido, tarea o aspecto innovador vinculado a la escuela, aun en aquellas instituciones en donde, por ejemplo, la comunicación era un punto central del Proyecto Educativo Institucional.

Evidentemente, se hacía indispensable reconsiderar dos coordenadas centrales de nuestro problema:

- 1) ¿Qué lugar vinieron a ocupar estos proyectos comunicacionales en la crisis/declive o transformación de las instituciones educativas? (Duschatzky y Corea, 2002). ¿Cómo se vinculan estos proyectos con las políticas neoliberales de destrucción del Estado-nación de los noventa en su correlato con el sistema educativo y a partir de qué representaciones estaban siendo pensados estos jóvenes/alumnos –atravesados también por ese proceso de transformación– en las propuestas? ¿A qué “sujeto” alumno/joven tenían como destinatarios?
- 2) ¿Cómo se articulan las propuestas escolares en comunicación no hegemónicas de los noventa que se sostuvieron en el interior de las instituciones educativas con las prácticas comunicacionales que emergen a partir de las actuales propuestas en comunicación y

⁸ Asumimos en dicha investigación la propuesta de Michel Foucault, en particular en *Arqueología del Saber* (1985: 50 y ss.), en donde define la formación discursiva señalando que “en el caso de que se pudiera describir, entre cierto número de enunciados, semejante sistema de dispersión, en el caso de que entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamiento, transformaciones) se dirá por convención que se trata de una *formación discursiva*”. Y agrega: “evitando así palabras demasiado preñadas de condiciones y de consecuencias, inadecuadas por lo demás para designar semejante dispersión, como ‘ciencia’, o ‘ideología’, o ‘teoría’, o ‘dominio de objetividad’” (p. 62).

⁹ La vigencia de *culturas mediáticas* y no de una única cultura mediática se explica a partir de la coexistencia de las formaciones discursivas señaladas.

tecnologías en educación planteadas desde las políticas públicas?

Algunos aportes de los estudios culturales desde una visión crítica

Como equipo de investigación, nos situamos en la perspectiva de los *estudios culturales*, en cuanto pretendemos comprender el espesor de las transformaciones de las prácticas, las instituciones y las formas culturales, relacionándolas con los cambios sociopolíticos.¹⁰ Atentos de no incurrir en los errores de las perspectivas culturalistas, sino, por el contrario, recuperando la potencia crítica de los estudios culturales. El propósito general es articular lo cultural con lo político o, dicho de otro modo, capturar el sentido cultural de lo político y el sentido político de la cultura, comprendiendo entonces la cultura como terreno de lucha por la hegemonía.

Sin embargo, esta articulación no es universal: los “estudios culturales” dependen y se refieren a un contexto, a diferentes lugares y momentos, están determinados geográfica e históricamente (cfr. Morley, 1996). Son modestos en cuanto producen formas locales de discurso que necesariamente deben respetar las fronteras culturales y políticas. En este sentido, no pueden instituirse como una ortodoxia o como un cuerpo fijo de doctrina (impropiamente universalizadora). Por otro lado, capturan el sentido de la cultura como práctica, forma e institución, manteniendo el compromiso por articular las cuestiones teóricas con las políticas, y considerando dos dimensiones de los procesos comunicacionales: una macrodimensión y una microdimensión, sin que una anule a la otra. Es decir, en el estudio de las prácticas político-culturales en espacios comunicacionales emergentes, lo que se procura es reconectar la dimensión de los macroprocesos históricos con los microprocesos biográficos (Murdock, 1989), así como percibir la articulación entre las grandes estrategias geopolíticas y las pequeñas tácticas del hábitat (cfr. Foucault, 1980; De Certeau, 1996).

Debido a estas características, los “estudios culturales” resultan apropiados para el abordaje de significaciones producidas (en el mismo proceso de transformación político-cultural) en la vida de los principales actores de los espacios institucionales educativos.

¹⁰ Tal como lo expresó el programa fundacional del *Centre of Contemporary Cultural Studies* de la Universidad de Birmingham, en 1964, dirigido entonces por Richard Hoggart.

La producción social de sentidos y significados

En el planteo de la investigación, está presente un modo de entender la comunicación – en el contexto de los estudios en comunicación/cultura– que surge en la ruptura de dos tradiciones¹¹ en las concepciones acerca de la comunicación: la comunicación como “transmisión de información” y como “productora de efectos”.

La comunicación constituye, tal como es entendida en nuestro trabajo, a partir de su dimensión cultural, un proceso productor de significaciones y cuyo campo es un espacio de lucha por los sentidos, entre aquellos situados en el mapa de las significaciones preferentes y aquellos que desde lugares no hegemónicos buscan instalarse.

El sentido es una producción de nuestros sistemas de representaciones, a nivel del cual actúa la ilusión de la naturalidad de lo real (Hall, 1998: 48), es decir, opera el mecanismo de naturalización propio de la ideología.

El modo en que se “viven” y se “experimentan” las “relaciones reales de existencia” son las categorías culturales e ideológicas en las representaciones discursivas.

El conocimiento discursivo es el producto no de una transparente representación de lo “real” en el lenguaje sino de la articulación del lenguaje en relaciones y condiciones reales (Hall, 1980: 182)

Las prácticas discursivas construyen una específica articulación del lenguaje sobre lo real y producen como resultado la naturalización y una aparente fidelidad de la cosa o del concepto representado con lo real.

El significado no es un reflejo transparente del mundo en forma de lenguaje, sino que surge a través de las diferencias existentes entre los términos y categorías en función de la cadena de significantes en que se incluya el término. El sentido alude así a un diferencial en las cadenas de equivalencias de los significados.

El uso de un término, en tanto práctica discursiva, genera un “sentido” determinado en función de la cadena de equivalencias y diferencias de significados en que sea considerado.

¹¹ Las teorías de la comunicación poseen un vasto y complejo desarrollo conceptual que abarca una gran cantidad de visiones. La reducida cita de estos dos modelos se debe a que en ellos es posible mostrar de modo claro y hasta “descarnado” aquellas marcas en los modos de entender la comunicación que nos interesa señalar.

El proceso de constitución de lo hegemónico antepone unos sentidos a otros y va construyendo un “mapa de significados preferentes” (Hall, 1980) dentro del cual se decodifican la mayor parte de los sentidos que circulan en una sociedad.

Sin embargo, el mismo funcionamiento de lo ideológico dentro de la hegemonía, y la característica señalada de no transparencia del lenguaje, permite considerar la existencia de decodificaciones negociadas u oposicionales en relación con los distintos lugares de pertenencia, económico, social y cultural.

El sentido, por lo tanto, como hemos afirmado, es la presencia de un diferencial de poder en el discurso que está delimitado históricamente por las presiones y límites específicos de la hegemonía.

Escuelas y sujetos. ¿Dónde y cómo mirar?

Las características de nuestro interrogante y de nuestro objeto, así como la mirada cultural en la que centramos el trabajo, requirieron de un cuidado particular en la selección de nuestro campo material. El relevamiento –de acuerdo con el criterio cualitativo de saturación respecto del corpus– al primer ciclo de la ESB (Escuela Secundaria Básica). En estos mismos establecimientos se realizaron las entrevistas a docentes y alumnos. El criterio de selección de los establecimientos y las propuestas estuvo vinculado a tres aspectos:

- 1) El conocimiento de la existencia de algún tipo de trabajo con medios masivos y comunicación a partir de la implementación de una encuesta previa en los establecimientos educativos de la ciudad.
- 2) Que entre los objetivos¹² de dichos trabajos se encontrara alguno vinculado a situaciones conflictivas de los alumnos destinatarios
- 3) Que los trabajos pertenecieran a los diferentes grupos o tipos de propuestas construidos a partir de investigaciones anteriores.¹³

Optamos por trabajar con la totalidad de establecimientos no céntricos a fin de tener una visión más acabada de los jóvenes alumnos en relación con las propuestas de comunicación en instituciones con características de población similares. Esta decisión

¹² Los objetivos de las propuestas en comunicación fueron estudiados en el proyecto “El sentido de comunicación/educación en las representaciones docentes”. Un análisis en las propuestas de comunicación en las escuelas de EGB de la Ciudad de La Plata.

¹³ Considerando los once subgrupos construidos como resultado de una investigación previa citados anteriormente.

se vio reforzada por el hecho de que nuestro problema de investigación incluye el estudio de dichas propuestas a partir de su pretensión de constituirse en respuestas institucionales “innovadoras” ante las transformaciones en el proceso de escolarización, más visible, por cierto, en dichas escuelas.

Respecto a lo que consideramos como propuestas de trabajos en comunicación, hemos mantenido el criterio de considerar tanto las escritas como aquellas que no hayan alcanzado ese nivel de formalización.

Se tuvieron en cuenta para el reconocimiento de las propuestas, tal como señalamos, los aspectos que consideramos como antecedentes de nuestra línea de trabajo: las trayectorias prácticas del campo de comunicación/educación¹⁴ y, en particular, los distintos tipos de propuestas de trabajos en comunicación/educación en las escuelas de la Ciudad de La Plata, agrupamientos a los que se llegó como resultado de investigaciones previas que incluyó específicamente el análisis de las propuestas en comunicación/educación.

Esto nos permitió –considerando como criterio el *muestreo teórico*– una orientación básica para nuestro trabajo. Como señalan Glesser y Strauss, la investigación puede iniciarse a partir de “un sistema parcial de conceptos ‘locales’ designando unas pocas características principales de la estructura y procesos en las situaciones que se estudiará” (Glesser y Strauss, cap. III).

El camino que buscamos recorrer se basó en una “estrategia múltiple” de abordaje del campo material a fin de poder dar cuenta de la construcción significativa que se realiza de los alumnos a partir de las propuestas en comunicación/educación de las ESB de la Ciudad de La Plata.

La estrategia metodológica asumida implicó –en la línea en que se ha venido trabajando–¹⁵ ingresar al campo de comunicación/educación mirando su “dimensión significativa”¹⁶, y no exclusivamente, sino desde allí a los medios masivos y/o sus tecnologías, y las construcciones discursivas de jóvenes/alumnos.

¹⁴ Ver Huergo, J. y M. B. Fernández (2000). *Cultura escolar, Cultura mediática. Intersecciones*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

¹⁵ Para una ampliación de este punto, ver Morabes, P. “La construcción de sentido de comunicación/educación en las representaciones de los docentes y sus propuestas escolares”. En: revista *Oficios Terrestres*, N° 9/10. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, año 2001.

¹⁶ Esta línea de trabajo se corresponde con el estudio de la *comunicación en la educación* y de la *educación en la comunicación*. Ver Huergo y Fernández, op. cit., cap. 3.

Se consideraron para el relevamiento y la sistematización del corpus tres¹⁷ niveles¹⁸:

1) Un nivel trayectorial: se considera aquí la información historiográfica. La pregunta que orienta esta búsqueda es ¿cómo se fue llegando a la situación actual? Se recuperan en este nivel los hitos que marcaron modificaciones en la línea diacrónica o arqueológica de nuestro objeto de estudio. En este nivel incluimos fundamentalmente las transformaciones histórico-políticas que desde las políticas públicas inciden en los proyectos en comunicación que se abordan en las escuelas.

2) Un nivel situacional/contextual: en el que se incluyen a las propuestas de trabajo áulicas y/o institucionales en comunicación/educación, para el posterior análisis en ellas de la construcción significativa del “alumno”. Se trabajó con las planificaciones realizadas por las docentes (escritas u orales) en el tercer ciclo de las ESB de la Ciudad de La Plata.

3) Un nivel simbólico: en el que se consideran a las entrevistas a alumnos y docentes del tercer ciclo de ESB a fin de analizar en estos conjuntos discursivos las posibles construcciones diferenciales del sujeto alumno vinculadas a las propuestas de trabajo en comunicación/educación.

Aspectos históricos y políticos

¹⁸ Se consideró asimismo, pero sólo parcialmente, la información estructural de equipamientos tecnológicos en las escuelas, que ha sido relevada por la encuesta ya mencionada distribuida en la totalidad de los establecimientos de ESB de nuestra ciudad.

¹⁸ Niveles de relevamiento y tipos de información:

- Estructural: se tiene en cuenta en este nivel la información de configuraciones estructurales, observables y consideradas independientemente de quienes las usan. Se obtiene información de relaciones estáticas, a la manera de una fotografía. Su información es generalmente de tipo cuantitativa.

- Trayectorial: se considera aquí la información historiográfica. La pregunta que orienta esta búsqueda es ¿cómo se fue llegando a la situación actual? Se recuperan en este nivel los hitos que marcaron modificaciones en la línea diacrónica o arqueológica de nuestro objeto de estudio.

- Situacional: en este nivel consideramos la información vinculada al contexto. En particular, la relación de los actores sociales con los aspectos estructurales e historiográficos mencionados.

- Simbólico o representacional: se consideran de modo específico los textos y las tramas culturales en los que se construye nuestro problema de investigación. La estrategia metodológica a partir de los mencionados niveles, y a partir de la cual hemos venido trabajando, recupera la propuesta planteada por el investigador mexicano Jorge González para los estudios de la cultura (Ver *La voluntad de tejer: análisis cultural, frentes culturales y redes de futuro*, Programa Cultura/CIS, Universidad de Colima, 1996) y considera la necesidad para el análisis cultural de una “polifonía metodológica”, que implica el relevamiento de información en los distintos niveles de análisis señalados. El modo específico en que se articula esta perspectiva en el proceso de construcción de una investigación se encuentra ampliada, con un objetivo didáctico, en Morabes, P. (2008). “El recorrido del proceso de investigación”, Documento de Cátedra Investigación en Comunicación y Educación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

Los “tiempos largos de la historia” se instalan como aspectos claves para considerar. A efectos también de la necesaria articulación entre los aspectos macro y microsocioal, tal como proponemos desde nuestra perspectiva teórica.

El modo en el que se implementó la Reforma Educativa durante la década de 1990 en el marco de una reinstalación del discurso educativo neoliberal implicó en el trabajo con la comunicación en la escuela un estallido de proyectos tecnocráticos e instrumentales que en algunos casos terminaron por diluir las potencialidades de los proyectos comunicacionales en el ámbito educativo. Y fortaleció una mirada no crítica respecto del funcionamiento del discurso mediático. Una mirada tecnológica centrada en la “racionalidad” y como única “vía hacia el progreso”, que fue la visión dominante hasta ahora, tal como propone Maffesoli.

Considerar El proceso comunicacional y educativo¹⁹ como no lineal permitió ver, sin embargo –en no pocos casos–, que los jóvenes y algunos maestros recuperaron de un modo no hegemónico algunos de estos proyectos. En este sentido, nos interesó poder observar si los proyectos educativos en “comunicación” –en tanto construcción significativa– tenían algún potencial articulador de identidades y significados en los jóvenes alumnos que se encuentran fuertemente interpelados por diversos espacios de formación de subjetividades, entre los que la cultura mediática y las tecnologías de la información ocupan un lugar para nada menor. Y, al mismo tiempo, preguntarnos qué lugar ocupa el imaginario comunicacional en ese aparente “declive” de las instituciones educativas. Sin perder de vista las condiciones históricas, sociales, culturales y económicas que lo hicieron posible.

La centralidad del sistema educativo desde sus orígenes en la necesidad de la concreción de homogeneidad cultural –en el marco del estallido inmigratorio de fines del siglo XIX, en la búsqueda renovada de unidad nacional (Puiggrós, 2002)– no es un dato menor para poder pensar las actuales transformaciones culturales en los jóvenes en el contexto de la institución escolar, en la medida que sitúan una vez más la discusión respecto de la tensa relación diversidad-homogeneidad cultural en un sistema educativo pensado para la homogenización.

La crisis de la “democracia” como significativo nodal articulador de demandas, incluida la educativa, tal como plantea Southwell (Puiggrós, Gagliano y Southwell, 2003), sobre

¹⁹ Tal como proponen Puiggrós, Gagliano y Southwell en “Complejidades de una educación ‘a la americana’: liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos”, creemos que el proceso educativo es cuanto menos *dislocado*, en la medida que aquello propuesto por el educador no es necesariamente tomado –en algunos casos ni siquiera es considerado– del mismo modo por el educando.

la que se rearticuló la sociedad argentina luego de la dictadura militar de 1976-1983 (el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional), posibilitó en el marco del discurso educativo la instalación del pensamiento neoliberal durante la década del noventa.

La separación de la noción de modernización de la idea del Estado, tal como se planteó en el sistema escolar argentino de finales del siglo XIX, y más aún la asociación del Estado con la *ineficiencia necesaria* (en términos lógicos), permitió la tendencia hacia un particularismo tecnocrático (Southwell, op.cit.) y el reforzamiento en el sistema escolar de lo que Giroux llama pedagogía de gestión. Muchos de los proyectos escolares en comunicación se transformaron en este contexto en instrumentos para una innovación falaz, por su recurrencia a una tecnología desprovista de su espesor cultural y por la transformación de los docentes en ejecutores de las supuestas ventajas de esas tecnologías desprovistas de su sentido pedagógico y comunicacional.

Propuestos desde las políticas educativas como supuestas innovaciones, operaron como un nuevo modo de disciplinamiento²⁰ en el contexto de neomodernización liberal. Retomando en muchos puntos las líneas que históricamente asentó el modelo agroexportador oligárquico de fines de siglo XIX, para cuyo proyecto económico era central en la propuesta educativa el eje en el disciplinamiento social.

En esta perspectiva es que las propuestas²¹ –entendidas desde una concepción de la comunicación como práctica social de construcción de sentido– nos permiten acceder a la tensión entre la construcción del “alumno” propia del sistema educativo moderno y la construcción del “joven” que emerge en el espacio escolar pero que se genera y fortalece fundamentalmente a partir de las interpelaciones de otros espacios sociales.

Sin embargo, es necesario explicitar claramente que los cuestionamientos planteados en el modo hegemónico en que los proyectos escolares de comunicación se instalaron se diferencian claramente de la larga lista de condenas que durante los noventa agobiaron y culpabilizaron a docentes y directivos de las escuelas públicas. En consonancia con la búsqueda de deslegitimación del Estado en general. Atacar a la escuela pública –lugar en donde por supuesto se evidencian las falencias y los errores presentes en otros espacios sociales– fue un modo de desprestigiar al Estado nacional y justificar tanto el

²⁰ Para un desarrollo de este análisis de los proyectos escolares en comunicación ver Morabes, P. (2001). “Representaciones docentes y propuestas escolares de comunicación en la ciudad de La Plata. ¿‘Innovación’ o ‘Neodisciplinamiento’?”. Ponencias de las V Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, Paraná, Entre Ríos.

²¹ Recuperadas a partir de los momentos –tal como propone Stuart Hall en el ya clásico “Codificar/Decodificar”– de producción, circulación y consumo/apropiación.

desfinanciamiento educativo como los procesos de privatización, aun de los resortes básicos de nuestra economía desprovistos de cualquier contralor social. Los proyectos educativos menos democráticos de nuestro país obtuvieron su consenso en estos mecanismos de deslegitimación y desacreditación del imaginario educativo más democrático enarbolando el discurso de la eficacia del mercado en el lugar del proyecto político pedagógico.

Entendemos que es ese imaginario educativo democrático e inclusivo el que las actuales políticas públicas educativas buscan en algún sentido recuperar. La pregunta es entonces cuáles son los sentidos y apropiaciones en los actores que está teniendo este proceso.

Sentidos y subjetividades en la escuela post crisis

No obstante, la post crisis de 2001 implicó un proceso de asunción de los fracasos y de revaloración del espacio por aquellos docentes que “resistieron” en un microclima social hostil. El proceso de transformación que viven hoy las escuelas incluye nuevas apuestas y propuestas, al menos en lo que respecta a la necesidad de repensar los procesos en torno a la comunicación, las tecnologías y las culturas mediáticas.

La escuela constituyó una de las más importantes políticas culturales de Argentina, y, pese a haber visto debilitado su lugar como institución formadora de sujetos, sigue siendo uno de los espacios públicos centrales en nuestra sociedad –tal como afirma Huergo (2008)–, y como tal, en él se expresa la disputa por su significado social, “donde se ven legitimadas o impugnadas sus prácticas culturales, comunicacionales y educativas por parte de distintos actores”²².

Se trata de volver a “leer” los significados sociales de la escuela como espacio público en su tensión con la producción de sentidos y subjetividades en los actores educativos, un movimiento necesario para elaborar otras posiciones de sujeto pedagógico. Fortalecer y repensar la *educación común* en un sentido igualitario e inclusivo, asumiendo las diferencias sin homogeneizarlas. Pensando así en el proyecto educativo

²² En este aspecto en particular estamos trabajando en el marco de la investigación “Significados sociales de la escuela en la vida de sus actores”, que tiene por objeto analizar específicamente las articulaciones y los conflictos entre “campos de significación” de niños, maestros y padres, en cuanto al sentido y los significados sociales de la escuela, en la Ciudad de La Plata. Director: Jorge Huergo; Codirectora: Paula Morabes (Programa Nacional de Incentivos a la Investigación).

la ineludible articulación entre lo particular y lo universal en tanto que inescindibles (Southwell, 2008).

Pensar la subjetividad que producen los actores escolares del espacio público que constituye la escuela implica pensar en términos de un proceso que no es la simple introyección de la sociedad en el sujeto (Papalini y Remondino, 2008).

La incidencia de lo social en los actores no es exacta, se desvía, se “refracta” (tal como proponen las autoras citadas, aludiendo a la metáfora física).

Asumiendo así que es posible observar en la “cultura escolar” la articulación entre objetividad y subjetividad, “la objetividad tal como es experimentada subjetivamente; la subjetividad tal como es expresada u objetivada” (Papalini y Remondino, 2008). Esto es la significación, en tanto que proceso de objetivación de lo vivido por los actores del proceso educativo, y el sentido, en tanto proceso de subjetivación de lo socialmente objetivado (siguiendo la diferenciación que propone Caletti, 2006, entre significación y sentido). El “yo” se construye así en el “nudo de una trama” discursiva, entre esa dimensión objetiva –en nuestro caso ubicamos allí fundamentalmente las interpelaciones generadas por las propuestas escolares en comunicación– y una dimensión subjetiva, el modo en que son reconocidos, experimentados, vividos dichos proyectos por los jóvenes/alumnos.

Los jóvenes alumnos

Los jóvenes –a quienes consideramos a partir de su posición sociohistórica ante el mundo adulto, en un juego intergeneracional antes que estrictamente por su edad y menos aún, dadas las características socioeconómicas de nuestra población, por sus atributos “juveniles”– son situados institucionalmente –y pensados en los espacios escolares, en particular en lo que de algún modo sigue siendo el “tercer ciclo” de la ex EGB– como “alumnos”/“niños” e interpelados por otros entornos como jóvenes, y jóvenes pobres, además.

Los proyectos en comunicación –trabajamos tanto proyectos con los medios masivos y las nuevas tecnologías como de comunicación institucional o convivencia– son así contruidos discursivamente en función de dos grandes redes de sentidos:

Fd1) La red de sentido de “los alumnos en la escuela”

Esta formación discursiva se construye a partir de propuestas en las que surge claramente una construcción centrada en “el alumno”, “el alumno rebelde”, “alumno sin normas”, “alumno sin pautas”. Se instalan aquí las representaciones de los docentes que involucran posiciones de negación, impugnación, desubjetivación de las llamadas “lógicas situacionales”²³ a partir de las cuales los jóvenes dan sentido y valoran sus vidas cotidianas. La lógica de construcción y de planificación de estos proyectos es claramente “racional”, no “lúdica”, y por tanto en las representaciones de los alumnos ellas aparecen como “algo más” y no se sienten interpelados, precisamente por ese desconocimiento de la “socialidad” a partir de la cual se gestan hoy los vínculos, especialmente en los jóvenes.

Las representaciones docentes construidas en esa red de sentido plantean como un aspecto negativo del trabajo con Internet y notebooks²⁴ la proximidad de lo lúdico y su imposibilidad de “controlarlo” en la dinámica escolar.

Fd2) Los alumnos en la red de sentido de “los jóvenes en la escuela”

Esta formación discursiva la vemos claramente en aquellas propuestas en las que el alumno mantiene su condición de “educabilidad” y las representaciones de los docentes que asumen posiciones de invención y de reconocimiento de la lógica situacional que atraviesa a los jóvenes. Y las percepciones de los alumnos en las que expresan haber sido “tenidos en cuenta” o “valorizados”, incluso “queridos”. Es notable la emergencia de lo sensible, lo emocional, aquello más claramente vinculado a la “socialidad” antes que a la racionalidad, articulado de este modo con su vida como joven. En estas propuestas es posible observar una construcción en la que se reconoce al “otro” y la

²³ Tal como plantea Duschatzky, op.cit, el rito existe en tanto práctica reglada que habilita un pasaje pero válido para esa situación en particular. El tiempo es el del “ahora”, no existe legitimación en función del futuro. Es el tiempo intenso, vivido, el de la experiencia, pero no habilita posiciones futuras, no es transferido. Las legitimidades son sólo válidas para ese espacio, práctica o territorio. La autoridad que legitima cierta transferencia de un saber es intrageneracional: es el par que “atravesó” una situación similar, se le reconoce la autoridad de la “experiencia” vivida para esa situación (se traduce en la expresión “fulano se la banca”).

²⁴ El Programa Conectar Igualdad implementado por el Ministerio de Educación de la Nación implica la distribución de una netbook por alumno de las escuelas secundarias públicas de Argentina, además de acciones de capacitación docente para el trabajo con las mismas. El análisis específico de la implementación de este programa excede el presente trabajo y forma parte de problemáticas que no son las que estamos abordando específicamente.

situación que lo atraviesa, al tiempo que, si miramos las construcciones de la “comunicación” a partir de las cuales se realizan, las vemos claramente vinculadas a la idea de “diálogo” y de “construcción colectiva”.

La emergencia de “lo joven” y de sus lógicas particulares en la institución educativa –tal como las hemos reseñado– pone en evidencia los cuestionamientos que interpelan el pacto educativo moderno, al menos en tres de sus aspectos centrales anteriormente señalados: la definición de un *espacio público nacional* con la consecuente *formación de ciudadanos* para el Estado, la guerra contra *otros modos de educación* provenientes de *otras formas culturales* y el *disciplinamiento social* de los sujetos y de los saberes.

En las representaciones de los jóvenes respecto del trabajo con netbooks en el espacio escolar vemos que recuperan dicha experiencia a partir de valorarla positivamente en torno a la percepción de aproximarse a “formar parte de” aquellos grupos de “otros jóvenes”, en referencia a quienes tienen acceso a ciertos bienes de consumo. Al tiempo que destacan los aspectos referidos a la “socialidad” mencionados antes. Esto es particularmente explícito en aquellos jóvenes pertenecientes a sectores más desfavorecidos.

Algunas líneas de indagación a futuro

A partir del triángulo analítico *sociedad/cultura/comunicación*, podemos ver cómo emergen estos tres aspectos e interrogarnos respecto de las transformaciones operadas en los últimos cinco años, a partir de la reformulación en algunas de las políticas públicas educativas. En esta línea de trabajo nos encontramos profundizando en la investigación sobre “Los sentidos sociales de la escuela en la vida de sus actores”²⁵.

En el *vértice de lo social* ante la *aparente* pérdida de sentido de la conformación de ciudadanos para un Estado que claramente había desertado durante la década del noventa de su función de garante de lo social, dejando en ese lugar al mercado. En este sentido, la Ley de Educación Nacional 26.206 promulgada en 2006 establece en los principales artículos del capítulo 1 las normas básicas para iniciar la recuperación del rol del Estado en la educación.²⁶

²⁵ Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Ministerio Nacional de Educación, UNLP.

²⁶ ARTÍCULO 2º – La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

En el *vértice de lo cultural* ante la pérdida del lugar de la educación formal como el único espacio válido de transmisión de saberes relevantes socialmente. Situación especialmente crítica frente a los medios masivos y medios desmasificados (chat, Internet, mensajes de texto, etcétera) que posibilitan el acceso principalmente a la información, pero en un contexto cuya diferencia con la educación no aparece claramente demarcada. Sin embargo, la escuela y los espacios de educación formal en donde el “conocimiento se acredita” siguen generando de modo muy especial en los jóvenes de los sectores más excluidos un espacio de diferenciación, pertenencia y sentimiento de inclusión social. Esto es particularmente visible en los jóvenes de las escuelas de adultos.²⁷ El modo en que ellos expresan quiénes “son” o se presentan en la familia, en el barrio, en el trabajo, está claramente marcado por el ser “estudiante”, “alumno”, como marca diferencial positiva de los “otros”, que “no estudian” y “no tienen futuro”. Estas representaciones siguen estando presentes en los jóvenes que tienen en su historia subjetiva la sucesión de exclusiones y fracasos en la educación formal. Y que llegan allí –tal como lo expresan– en busca de su “última oportunidad” de acreditar su escolarización.

Por último, en el *vértice de lo comunicacional* ante la emergencia de modos comunicacionales entre los jóvenes/alumnos –las lógicas situacionales señaladas– que rompen con la lógica del disciplinamiento anclada en lo que conocemos como lógica del

ARTÍCULO 3° – La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

ARTÍCULO 4° – El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

ARTÍCULO 5° – El Estado nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

ARTÍCULO 7° – El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

ARTÍCULO 9° – El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley. Cumplidas las metas de financiamiento establecidas en la Ley N° 26.075, el presupuesto consolidado del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al SEIS POR CIENTO (6%) del Producto Interno Bruto (PIB).

ARTÍCULO 10 – El Estado nacional no suscribirá tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo o alienten cualquier forma de mercantilización de la educación pública.

²⁷ Adonde asisten mayoritariamente los jóvenes de sectores con quienes trabajamos, a partir de proyectos de extensión universitaria mencionados, en distintos Centros de Educación de Adultos (CEA) de la Ciudad de La Plata. Conjuntamente con el Lic. Darío Martínez.

dispositivo escolar, compatible con el aspecto de la “racionalidad” y las visiones instrumentalizadas de lo tecnológico y lo mediático.

Es en este último aspecto mencionado, de lo comunicacional en los jóvenes, en donde nuestra pregunta inicial respecto del desdibujamiento en los relatos de los alumnos de las propuestas de comunicación empieza a tener otras miradas posibles. Aquí, la comunicación es, una vez más, opacidad y asimetría, en un proceso situado de construcción “con el otro” antes que transparencia, y es en ese lugar donde es posible encontrarla en su sentido más crítico, fundamentalmente en las construcciones de los jóvenes en las instituciones escolares. Emergen allí, por ejemplo, los interrogantes respecto de las transformaciones subjetivas en los jóvenes a partir de las tecnologías multimedias.²⁸

Creemos que, siguiendo a Paulo Freire, es en la tensión entre el “yo que es leído y escrito” y el “yo que lee y escribe” que podemos pensar en desandar “con ellos”, con sus propios sentidos, algunas de las muchas paradojas excluyentes con que se los “ nombra” y estigmatiza, fundamentalmente en los relatos hegemónicos.

Bibliografía

AA.VV (2009). *Estudios sobre Juventudes en Argentina I. Hacia un Estado del arte 2007*. Grupo de estudios sobre Juventudes, Núcleo de Estudios Socioculturales, FTS. La Plata: Edulp.

— (2001). *Crisis y metamorfosis del mercado de trabajo*. Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo, Instituto de Investigaciones Económicas, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Cuaderno del CEPED N° 5.

²⁸ Como derivación de esta investigación en este aspecto puntal en el marco del Proyecto de Investigación “Los sentidos y las prácticas de la lectura y escritura frente a las transformaciones en los modos de acceso a la información” (Dirección: Alejandra Valentino; Codirección: Paula Morabes), buscamos profundizar los aspectos referidos a los medios desmasificados y al uso del chat en particular, atendiendo a la necesidad de su abordaje en función de las áreas de vacancia en los estudios sobre juventudes, planteadas por Borobia y Chaves en *Estudios sobre Juventudes* (coord. Chaves, 2009), en el que las autoras, en el eje “Abordajes Teóricos- Metodológicos”, sostienen: “Respecto de las áreas de vacancia, se destacaron: el estudio de la expresión oral y escrita en los jóvenes y posibles dificultades en ella, indagaciones a partir de la red Internet como registro documental, investigaciones que sirvan de sustento al desarrollo de políticas para los jóvenes, y muy fuertemente se indicó la ausencia de datos censales de largo plazo, con continuidad y representatividad nacional que permitan estudios comparativos tanto en términos temporales como geográficos, así como la articulación entre las herramientas cuantitativas y las cualitativas. Por otra parte se releva ausencia de estados del arte publicados que sistematicen las tradiciones de las investigaciones nacionales en el campo” (Balardini, Castillo y Hermo, 1994; Chaves, 2009).

- (2001). “Hoja mural de datos estadísticos” en *La juventud argentina 2001*. Buenos Aires: FLACSO. Elaboración propia obtenida en base a datos del SIEMPRO (Sistema de Información, Monitoreo y Evaluación de Programas Sociales). EPH-INDEC. Mayo.
- Baudelot, Ch. y P. Establet (1974). *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo de Poder y Campo Intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Dubet, F. y D. Martucelli (1998). “Las mutaciones de la escuela”. En: *En la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Duschatzky, S. (2001). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- (1970). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hall, S. (1997). “Estudios culturales: dos paradigmas”. En: revista *Causas y Azares*, N° 6.
- Curran, J., D. Morley y V. Walkerdine (comp.) (1998). *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona: Paidós. Cap.1., “Significado, representación, ideología: Althusser y los debates posestructuralistas”, S. HALL. El Texto utilizado es el capítulo 1.
- Huergo, J. (2000). *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Margulis, M. y M. Urresti (1999). “La construcción social de la condición de juventud”. En: Cubides, H., M. C. Laverde Toscano y C. E. Valderrama (eds.). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre, Fundación Universidad Central.
- Morabes, P. (2001). “Comunicación/Educación: trayectorias y representaciones en los docentes y sus propuestas escolares”. En: revista *Oficios Terrestres*, N° 9/10. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- (2008). “La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo”. En: revista *Oficios Terrestres*, N° 21. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

- Papalini, V. y G. Remondino (2008). "Cultura masiva y procesos de subjetivación contemporáneos". En: revista *Oficios Terrestres*, N° 21. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Puiggrós, A. (2002). "Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes". En: *Revista de Ciencias Sociales*. Quilmes: UNQui.
- Puiggrós, A., R. Gagliano y M. Southwell (2003). *Complejidades de una educación "a la americana": liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos*. S/D.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Southwell, M. (2008). "¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades". En: *Revista Propuesta Educativa*, N° 30. Buenos Aires: FLACSO.
- Urresti, M. (2000). "Cambio de escenarios, experiencia juvenil urbana y escuela". En: Tenti Fanfani (comp.). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: Losada.