



Pensando la Educación en Medios desde los discursos
Psicológico-Biomédico
Hermenéutico-Construccionista
Post-estructural y
Crítico

Cuatro miradas al sujeto joven que educamos

**Pensando la Educación en Medios desde los discursos:
Psicológico-biomédico, hermenéutico-construccionista
post-estructural y Crítico. Cuatro miradas al sujeto
joven que educamos**

Oscar Moltó Egea

Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona

ÍNDICE

Introducción.....	5
1. Representación, visibilidad y producción del sujeto joven en los discursos pedagógicos.....	7
2. Perspectivas psicologicista y biomédica en educación con medios: El sujeto evolutivo.....	11
2.1. Situando las perspectivas biomédicas y psicologicistas en educación con medios....	12
2.2. Prácticas y miradas a la educación mediática.....	15
Acceso a los medios de comunicación.....	18
Comprensión de los medios de comunicación.....	19
Creación con los medios de comunicación	22
3. Perspectivas críticas en educación con medios: El sujeto emancipado.....	23
3.1. Situando las perspectivas críticas en educación con medios.....	24
3.2. Prácticas y miradas a la educación mediática.....	28
Conocimiento sobre los medios: el análisis de la economía política.....	30
Lectura de medios: el análisis de las ideologías.....	33
Escritura de medios: creación, participación y empoderamiento.....	37
4. Perspectivas hermenéutico-construccionistas en educación con medios: El sujeto construido y de sentido.....	39
4.1. Situando las perspectivas hermenéutico-construccionistas.....	40
4.2. Prácticas y miradas a la educación mediática.....	47
Prácticas mediáticas como prácticas relacionales.....	52
Prácticas mediáticas como procesos de construcción identitaria y cultural.....	55
Prácticas mediáticas y experiencia corporal y sensible.....	56
5. Perspectivas post-estructurales en educación con medios: El sujeto discursivo y singular.....	61
5.1. Situando las perspectivas post-estructurales en educación con medios.....	62
5.2. Prácticas y miradas a la educación mediática.....	67
Prácticas mediáticas y procesos de subjetivación juveniles: la condición discursiva de los medios.....	71
Agenciamientos en la lectura de medios.....	72
Agenciamientos en la producción de medios.....	77
Bibliografía.....	79

‘Disciplinas concretas, regímenes de verdad y cuerpos de conocimiento hacen posible tanto lo que puede ser dicho como lo que puede ser hecho: ambos el objeto de la ciencia y el objeto de las prácticas pedagógicas. (Walkerdine et al. 1984:155)

‘Pero al mismo tiempo nuestra preocupación con los medios es siempre una preocupación por los medios. Queremos aplicar lo que hemos llegado a entender, a conectar con aquellos que podrían estar en posición de responder, de reflexividad y de responsabilidad. El estudio y la educación de los medios debería ser tan relevante como una ciencia humana.’ (Silverstone, 1999:5)

‘Me dicen que he venido a realizar no se qué fin social; pero yo siento que yo, lo mismo que cada uno de mis hermanos, he venido a realizarme, a vivir. Sí, sí, lo veo; una enorme actividad social, una poderosa civilización, mucha ciencia, mucho arte, mucha industria, mucha moral, y luego, cuando hayamos llenado el mundo de maravillas industriales, de grandes fábricas, de caminos, de museos, de bibliotecas, caeremos agotados al pie de todo eso, y quedará, ¿Para quién? ¿Se hizo el hombre para la ciencia, o se hizo la ciencia para el hombre?’ (Unamuno, M. 1986:32-33)

Introducción

El texto que sigue resulta de una re-construcción de cuatro aproximaciones - biomédica-evolutiva, crítica, hermenéutico-construccionista y post-estructural- a la educación en medios con jóvenes en contextos educativos formales, entendida ésta en un sentido amplio como la enseñanza y aprendizaje de los medios de comunicación analógicos y digitales.

Uno de los propósitos de la re-construcción tiene que ver, en primer lugar con la visibilización de la diversidad de opciones y epistemologías disponibles a la hora de plantear un escenario formativo en educación con medios, y con las posibilidades formativas que dicha multiplicidad nos ofrece.

En segundo lugar he buscado rastrear y re-ordenar estas cuatro posicionalidades para entender cómo desde diferentes propuestas epistemológicas se representa al “ sujeto joven” , es decir, cómo en el espacio discursivo plural, y en ocasiones contradictorio, de la educación mediática los jóvenes en tanto que “ sujetos educables” son convocados y apelados y las posibilidades educativas que se derivan de estas imágenes que podríamos entender como regímenes de educabilidad o escenarios posibles desde donde imaginar a quién educamos, cómo lo hacemos y las finalidades que perseguimos. En definitiva lo que puede ser dicho y lo que podemos hacer en relación a una propuesta formativa de educación en medios con jóvenes.

El texto está dividido en cinco partes: en la primera planteo la hipótesis acerca de cómo los discursos pedagógicos adultos lejos de ser instancias representacionales ‘sobre una realidad ahí fuera que daríamos en llamar escuela’ pueden entenderse como ‘opciones’ mediante las cuales se busca producir ciertos efectos de realidad. Esto es una cierta manera de codificar y nombrar las posibilidades educativas que los jóvenes tienen en los procesos formativos. Lo que de algún modo justifica en un nivel epistemológico el tipo de aproximación re-constructiva que plantea el resto del texto.

El resto del texto desarrolla de forma secuencial las cuatro imágenes en que reconstruyo las perspectivas biomédico-evolutiva, crítica, hermenéutico-construccionista y post-estructural en la educación mediática, tomando en consideración en primer lugar aspectos generales acerca de los posicionamientos teóricos y epistemológicos de la mirada que estoy considerando, apoyándome por tanto en diversas tradiciones de pensamiento. A continuación cada mirada contempla los diferentes modos en que el espacio escuela, el espacio aula, la naturaleza del estudiante, del profesor y del conocimiento son conceptualizados y propuestos. Finalmente tratando de reunir tanto las consideraciones genéricas de la perspectiva como las concreciones a nivel pedagógico he ido imaginando y perfilando en qué consistirían ciertas prácticas mediáticas desde los diversos presupuestos sugeridos.

Los riesgos de esta aproximación son múltiples, en primer lugar dar a entender que cada aproximación es estanca y no comparte con las otras puntos de tensión o de acuerdo, lo cual como puede observarse es totalmente desacertado puesto que las diferentes miradas planteadas se constituyen en diversas relaciones a las demás, o bien como superación, articulación, como crítica o como sofisticación, lo que sin duda implica un modelo mucho más complejo que el de delimitar cajas estancas homogéneas o clasificaciones.

Por el contrario las ventajas que encuentro en el hecho de crear cuatro imágenes o miradas diferenciadas a la educación mediática (inspirada por la propuesta de Pattel Stevens y Vadeboncoeur, (2005) en el ámbito de la educación intercultural), reside en el amplio espectro y en la manera en que temas similares son planteados y/o resueltos desde posiciones educativas diversas. Esta diversidad aspira a provocar en el lector interesado lo que podría llamarse un cuestionamiento o re-consideración de la propia forma de mirar el campo educativo sobre el que se actúa. Finalmente sin ser menos importante este tipo de recorrido teórico me ha permitido atravesar con cierto sentido la inmensa reserva bibliográfica disponible sobre 'educación en medios' y

articularla con otras bibliografías de carácter más filosófico y/o sociológico, contribuyendo a conformar mi propia mirada sobre el campo de estudio.

1. Representación, visibilidad y producción del sujeto joven en los discursos pedagógicos

La juventud del mismo modo que la adultez y la infancia, lejos de ser un grupo de sujetos que responden a unas características homogéneas en virtud de su edad, puede considerarse como un conjunto heterogéneo de sujetos que negocian, y significan sus experiencias de vida en diálogo con diversas atribuciones, marcajes e imágenes disponibles en un entorno cultural y educativo determinado. Esto un sujeto que se hace y se auto-instituye dentro de un entramado de normas dadas y de representaciones hegemónicas, que median la relación del sujeto consigo mismo, con los demás y con el mundo en que vive, creando regímenes de verdad y de visibilidad.

Las relaciones de los jóvenes con los demás y consigo mismos a menudo en las instituciones educativas del mismo modo que otras instituciones, han estado influenciadas por representaciones biomédicas y psicologistas (Pattel Stevens y Vadeboncoeur, 2005), que vendrían a explicar lo que los jóvenes viven y son en función de su “ naturaleza” (periodo de turbulencias, cambios, etapa de tránsito hacia la vida adulta..) o de su etapa “ psicológica” (búsqueda de identidad, afirmación en contra de los adultos..)

Estos discursos todavía hoy hegemónicos, permean buena parte del lenguaje que utilizamos para hablar de lo que les pasa a los jóvenes, y articulan en buena medida los espacios y las prácticas formativas que como adultos les proponemos también en la educación (distribución por edades en la educación obligatoria, rangos de aprendizajes correspondientes en función de la edad..).

Sin embargo estos discursos lejos de representar lo que el joven es, como verdad universal en una escala de desarrollo lineal y progresiva que iría desde el niño hasta el adulto, de forma secuencial, ponen en juego una perspectiva parcial que contribuye no tanto a representar en sentido mimético el verdadero joven que hay detrás del joven que educamos (Henriques et al. 1984) sino a fijar y producir un cierto tipo de sujeto joven deseado. En definitiva este discurso habilita un campo normativo de visibilidad que es productivo, en el sentido de que permite concebir unos aspectos y no otros del joven y de su realidad, y por tanto instauro junto a la visibilidad una educabilidad o campo de lo posible-imaginable en la formación del joven, aquello que debería ser, hacer o pensar.

Por tanto, este texto asume que en diferentes momentos históricos, sociales y culturales se producen y distribuyen diferentes representaciones de lo que debería ser un joven, lo que aquí denominamos representaciones sociales de la juventud. Estas representaciones que son constructos sociales, es decir que existen, circulan y actúan en el espacio intersubjetivo entre las personas, a menudo son contradictorias y están en disputa, y aunque en sí las experiencias de los jóvenes no son asimilables a las imágenes que de ellos circulan en los medios de comunicación o en los discursos pedagógicos, del mismo modo que la “ *Subjectivity as more than a subsidiary effect, as more than the sum total of combined discursive positions since birth*” (Henriques et al. 1984: 27), ambos están estrechamente relacionados, y se afectan mutuamente.

En este sentido cabría entender que los jóvenes, también entran y son parte activa de los procesos de representación y visibilización propia, y más allá de este hecho, constantemente negocian y viven sus experiencias de vida, desde diferentes lugares y espacio tiempos, siempre en relación a las imágenes que circulan en los escenarios sociales que transitan y que habitan. En cierto modo los jóvenes se auto-instituye en mitad de procesos sociales más amplios o escenarios de lucha discursiva y existencial. Escenarios que se materializan de forma precaria en y a través de las múltiples formas de tránsito y apropiación

por parte de los jóvenes, pero que en todo caso revierten consecuencias en el modo en que dichos sujetos tendrán que negociar y dar sentido a sus experiencias de vida y a lo que puedan o no puedan ser, a su proyecto de vida, y a la manera de imaginar sus posibilidades.

De esta manera, la construcción y distribución de representaciones sobre los jóvenes, como cualquier otro colectivo, no es un hecho fortuito o accesorio, sino un aspecto central dentro de la construcción de los estados modernos y de eso que damos en llamar sociedad contemporánea, asociando en este sentido una cierta imagen de la sociedad futura que los adultos esperamos conseguir a través de la formación de los jóvenes.

A menudo la juventud es representada como la sucesión natural de los adultos en el gobierno y mantenimiento del mundo en que vivimos. Desde este punto de vista hablar de quién es el sujeto joven y cómo lo vemos como supuestos adultos que somos, nos lleva a definir un proyecto de transformación y producción del sujeto joven, que bien sea como trabajador, como consumidor, como ciudadano, o como persona, entrañaría una misión de futuro.

Por lo tanto las representaciones sociales de lo que significa ser joven, o a qué está llamado el joven a ser, lo que le debería corresponder por su edad y situación, lejos de ser homogéneo, tienden a estar conformado por un entramado de enunciados contradictorios, resultado de diversos modos de racionalizar y de crear conjuntos de significados acerca de lo que significa la juventud en un determinado momento histórico y social. Representaciones que pugnan por fijar y codificar discursivamente lo que puedan ser y vivir los jóvenes, por medio de *dispositivos de normalización*.

Los adultos tienden a representar y discursivizar esa multiplicidad de "otros" que damos llamar jóvenes, en un doble proceso de producción "normalizada" del sujeto y de control y restricción de la aleatoriedad del espacio social y de la producción subjetiva del individuo. Siguiendo la inspiración Foucaultiana

entiendo los *discursos* y con ellas las representaciones como un cierto tipo de conocimiento que en sí puede considerarse como una *práctica de subjetivación*, desde el momento en que permiten e inducen a los sujetos a pensarse y a vivirse de ciertos modos.



**2. Perspectivas psicologista y biomédica en educación con medios:
El sujeto evolutivo**



2.1. Situando las perspectivas biomédicas y psicologicistas en educación con medios

En este apartado se aglutinan un conjunto de miradas y de aproximaciones a la educación en medios que podríamos entender de forma sintética como propuestas que ordenan y dan sentido al proceso formativo de los jóvenes desde la óptica de su desarrollo evolutivo y desde su naturaleza biológica. Por lo tanto el punto de partida epistemológico del conjunto de propuestas discutidas en este apartado comparten en mayor o menor grado la imagen del joven como sujeto en proceso de maduración, una evolución a menudo entendida en términos de progreso lineal desde la etapa adolescente hacia la edad adulta.

En este sentido una premisa compartida en la diversidad de propuestas reconstruidas sería la creación de escenarios formativos y la aplicación métodos de trabajo en busca de un desarrollo integral del sujeto joven. Podemos decir que las acciones formativas tendrían sentido y se planificarían en función de una narrativa evolutiva y de progreso del joven hacia la edad adulta. Esto es, en la manera como los adultos pueden favorecer el correcto desarrollo del joven y su tránsito a la vida adulta. Serían estos presupuestos los que estructurarían el abanico de lo posible imaginable en relación a la educación del joven, desde las representación de quién es el sujeto a quién educamos, pasando por el tipo de conocimiento que necesitaría para crecer, hasta incluso llegar a codificar cómo y por qué el sujeto adulto-profesor debería formar a los jóvenes facilitando el tránsito a la adultez.

Encontraríamos dentro de este esquema de aprehensión de la realidad, diferentes miradas que conceptualizan los medios de comunicación y las tecnologías asociadas a éstos de forma instrumental como 'recursos' que ofrecen ayuda para que los jóvenes realicen una *correcta* transición a la vida adulta.

Esta postura oscila entre una actitud proteccionista sobre la exposición a los medios y una mirada de carácter más crítico. En la primera actitud predominaría una visión de los medios de comunicación como escenario desde el que los jóvenes entrarían en contacto con realidades adultas, que “ no les tocaría” por edad o que son consideradas como moralmente perniciosas, y que por tanto deberían ser restringidas y protegidas en el acceso a los jóvenes. En la segunda versión más crítica, la formación tendría por objetivo aportar herramientas con las que favorecer el correcto desarrollo y la correcta lectura y escritura de los medios.

Paralelamente encontraríamos como característico en estas miradas, múltiples argumentos definitorios de nuevas y viejas patologías asociadas a los usos de los medios de comunicación y a la exposición de los jóvenes a la creciente cultura mediática.

En ambos casos la narrativa sobre los medios de comunicación resultaría cercana al ‘determinismo tecnológico’ (Feenberg, 1991) y entendería la relación entre los jóvenes y los medios como una relación de asimilación de mensajes, contenidos, actitudes o valores. Del mismo modo podemos entrever como estas posturas alimentan cierto ideal del joven como sujeto romántico de esencia única que ante las influencias de la cultura en que se vive y la exposición a los medios potencialmente estaría en peligro y en amenaza constante de decadencia y de degeneración.

Como meta-narrativa (Lyotard, 2000) educativa la retórica evolutiva y biomédica tendería a naturalizar y a justificar cierto tipo de ordenamiento de la realidad y del joven y a legitimar ciertas formas de intervenciones y propuestas formativas. Tal y como algunos autores han señalado (Pattel Stevens y Vadeboncoeur, 2005; ;Walkerdine 2002) la mirada evolutiva y biomédica en la educación sigue siendo hoy en día un lugar común hegemónico, donde el sujeto joven sería definido y tratado por lo que no es, por toda aquello que le falta en relación a lo que se supone que los adultos tienen y que esperarían

que los jóvenes obtuvieran: pensamiento elaborado, adecuado entendimiento de sí mismos, moderación en las formas de actuar y de sentir, y en general un progresivo control de sí mismos dejando atrás aquel período de “ stress y storm” (Hall, 2006).

Realizando un símil antropológico la necesidad de un proyecto adulto de ‘educación’ ‘colonización’ del otro, se justificaría por medio de una imagen del joven como sujeto ‘bárbaro’ quién no sabría lo que quiere para sí, ni tendría herramientas para conseguirlo, y por tanto se desprende como obvia y evidente la necesidad de un adulto-civilizado que ayudara al joven a salvarse o redimirse de su condición, alejándolo del dominio de lo natural para adentrarse en lo realmente civilizado, en el uso de la razón y en el correcto desarrollo de sus potencialidades como sujeto íntegro.

Sin embargo como otros autores han señalado más allá de representar un proyecto civilizatorio ésta manera de imaginar la educación en general y la educación en medios en particular nos llevaría a justificar y entender como naturalmente necesarias ciertas prácticas de control y de restricción de lo que puede o no puede ser y hacer el sujeto joven. Un escenario propicio para que el sujeto joven como tal pueda ser objetivado y cognoscible de una vez por todas, para que a resultas cuentas pueda ser “ gestionado” y modelado por el sujeto adulto, en función de que esté o no logrando lo que se espera de él, el tipo de habilidades necesarias para su desarrollo.

Por lo tanto las miradas aquí planteadas podrían entenderse desde un cierto tipo de teoría normativa que lejos de representar la realidad de forma científica y objetiva desde teorías biologicistas, neurológicas o psicológicas, tendrían un *“ papel activo en la constitución de aquello que describe... (ya que) ...tanto las supuestas aseveraciones sobre la realidad como las aseveraciones sobre cómo debería ser la realidad tienen efectos de realidad similares... (Tadeu da Silva, 2001:14),* por tanto en un cierto tipo de refuerzo de régimen de visibilidad de lo real instituido.

2.2 Prácticas y miradas a la educación mediática

Podemos imaginar la narrativa principal del espacio formativo como siendo constituido desde la metáfora de la gestión y supervisión de aquello que ocurre con los jóvenes en el aula y más concretamente desde el manejo de su comportamiento, observado y valorado en función de su adecuación a los planes de trabajo propuestos y a los resultados esperados. En este sentido el profesor-adulto ocuparía un lugar de guía y de orientador en el desarrollo de las secuencias de trabajo previstas y de la obtención de los logros estimados como necesarios y pertinentes.

El trabajo en medios se establecería por medio de la adecuación del joven al conjunto de conocimientos, habilidades y/o competencias que se estiman necesarios para enfrentar la realidad mediática que viven. Por lo que el proceso de trabajo estaría centrado principalmente en la adquisición de dichos contenidos y en la rendición de cuentas o demostración de aquello que se ha aprendido.

De forma paralela a los procesos de aprendizaje codificados los jóvenes estarían aprendiendo patrones de disciplina en el aula, modos de relacionarse con el adulto-profesor y con sus propios compañeros/as de aula, y más allá de la internalización de los códigos de conducta, o el trampeo de los mismos, el joven está destinado a ocupar un papel de receptor en el proceso de diseño y decisión de lo que debe ser su propio aprendizaje por más activo que se pretenda el mismo desde variadas estrategias cognitivas y motivacionales.

En esta secuencia el profesor representaría la imagen de un profesional técnico y gestor de situaciones del aula y de los comportamientos y progresos de los estudiantes, del mismo modo se convierte en un intermediario entre las prescripciones de la administración por un lado, y la concreción en formas de actividades de aula. Por lo tanto lo que observamos es un proceso educativo

que combina prescripciones administrativas consideradas desde un punto de vista funcional y prescripciones científicas desde presupuestos evolutivos y biomédicos. En el cruce de caminos entre ambas prescripciones, aquello que los políticos confirman y lo que los científicos hacen plausible por medio de teorías y procedimientos, tiene lugar el proceso formativo del sujeto joven, entendido como sujeto psicológico y biológico universal.

Desde este punto de vista la formación aspiraría a producir sujetos adaptados a normativas adultas de diversas procedencias y de este modo sujeto competentes y eficaces que sean capaces de transitar a la vida adulta en garantías de cierta normalidad, en lo que podemos conceptualizar principalmente como un proceso técnico (Habermas, 2008) de adquisición de medios y recursos en ausencia de cualquier espacio para considerar las finalidades y el sentido propio del acto educativo. Lo que desde un punto de vista filosófico podríamos definir como la pretensión de practicar la educación desde la visión del mundo como objeto de dominación y control, desde la noción de persona como sujeto objeto de dominación y control y desde la manera de entender el conocimiento como dominio (Marcuse, 1981).

En lo que se refiere al campo de la educación mediática, todo este compendio de prescripciones en forma de contenidos, capacidades, habilidades y recursos que los jóvenes deberían asimilar y mostrar como propios ante la institución se denomina 'Alfabetización mediática' definida como " la habilidad para acceder , comprender y crear comunicaciones en diversos contextos" (Buckingham et al. 2005). Es precisamente en este campo de conocimientos en el que los estudios sobre la psicología evolutiva de los niños/as y jóvenes han mostrado uno de sus más recientes desarrollos prescribiendo y estudiando de forma científica aquello que está en disposición de adquirir el sujeto joven en función de la edad cognitiva o lo que le corresponde partiendo de diversos presupuestos de entre los que destacan la: *'consolidación de su identidad, el periodo de aumento del conflicto psicológico interno, cuya consecuencia será un sentido de continuidad y estabilidad de uno mismo a lo largo del tiempo. Y*

alcance del síndrome de difusión de la identidad. El fijar los propios gustos, intereses, valores y principios´ (Erickson, 1968).

Dentro del vasto campo de la alfabetización mediática, podemos diferenciar siguiendo la propuesta de Buckingham, tres áreas prioritarias de trabajo:

- El trabajo sobre el acceso a los viejos medios (T.V. radio y cine) y nuevos medios (Internet y teléfonos móviles) y las forma de limitar el acceso en función de diversas consideraciones morales y/o biomédicas.
- La comprensión de los medios entendida como la correcta comprensión del lenguaje de los medios y la diferenciación entre mensajes verídicos y falsos y la adecuación de dichos mensajes a las edades de los jóvenes.
- La creación con los medios entendida como procesos técnicos de video-producciones, de comunicación on-line, de juegos en línea, usos de teléfonos móviles y radio.

Acceso a los medios de comunicación

La dimensión del acceso a los medios de comunicación está relacionada con la dimensión física, es decir con tener los equipamientos necesarios y su correcto funcionamiento, y con la habilidad para manipular la tecnología y los software de modo que podamos localizar el contenido o la información que necesitamos. Desde este punto de vista uno de los objetivos de la educación mediática debería ser proporcionar un acceso en condiciones y las habilidades necesarias para acceder a la información y transformarla en conocimiento.

En términos de la formación mediática significaría permitir el acceso en la escuela tanto a los viejos medios como a los nuevos. En los nuevos destacaría el acceso a internet y el proporcionar habilidades para buscar información ´correcta´ o ´adecuada´ y transformarla en conocimiento significativo.

Por otra parte uno de los grandes temas que atraviesan las propuestas evolutivas y biomédicas en lo relativo al acceso consistiría en la restricción del acceso a aquellos contenidos considerados como no aptos para los jóvenes.

En este sentido el entrenamiento iría encaminado a desarrollar la capacidad de evitar contenidos e informaciones no apropiadas, lo que implica la habilidad de localizar y utilizar la información adecuada por medio de diversos mecanismos de regulación, control y protección, como la activación de filtros o formas de denuncia de contenidos inapropiados (pornografía, escenas de violencia, sexo...) a las autoridades y empresas competentes, los contenidos televisivos o la clasificación de las películas. Este tipo de medidas irían acompañadas de otros mecanismos de monitorización de páginas utilizadas y filtros controlados por los adultos o bien en las escuelas o en las familias con el objetivo de entender dichas regulaciones como parte de su propia seguridad y de la misma educación mediática.

A la hora de proteger a los jóvenes en sus relaciones con los medios Sonck, Livingstone y su grupo de investigación (2009) proponen diferentes habilidades necesarias:

‘Bookmark a website / Block messages from someone you don’ t want to hear from / Change privacy settings on a social networking profile /Delete the record of which sites you have visited / Block unwanted adverts or junk mail-spam / Change filter preferences’

La capacidad de desarrollar estos patrones de comportamientos estaría mediada por la edad del joven y por el desarrollo del sentido de control propio y de auto-eficacia (Perloff, 1983 in Valentine and Holloway, 2002: 93). Con lo que detrás de los supuestos contenidos neutrales y naturalizados de la educación mediática estarían una cierta mirada moralizadora y biopolítica en el sentido de proponer ciertas características del sujeto como necesarias y normalizadas.

Comprensión de los medios de comunicación:

El modo en que los jóvenes deberían comprender los medios y sus mensajes está atravesado por la manera en que son definidas sus capacidades cognitivas. En función de éstas capacidades se irían fijando las posibilidades de comprensión de lo que sucede al otro lado de las pantallas.

La manera en que los jóvenes comprenden los lenguajes de los medios como los movimientos de las cámaras, las transiciones o las convenciones a la hora de editar materiales, los inicios y fines de los programas, diferenciar entre géneros como programas y anuncios, etc. también estaría mediatizado por la edad. Por ejemplo la capacidad de leer los medios por medio de inferencias, y la comprensión de relaciones causales entre sucesos estaría relacionado en el caso de los niños y niñas con la aparición en la pantalla de situaciones concretas mientras que en los jóvenes este entendimiento podría aplicarse a situaciones abstractas (Vdn den Broek et al, 2003).

La edad cognitiva permitiría a los jóvenes desarrollar un sistema de categorización de los programas de la televisión basados en juicios sobre el contenido y la intencionalidad (Eke and Croll, 1992). Esta manera de entender las posibilidades de los jóvenes en relación a los lenguajes de los medios estaría mediada por teorías como las de Piaget que sostiene que la habilidad para inferir las motivaciones de las personas y de los personajes sería parte de la habilidad de descentrar una habilidad que adquirimos en la infancia, del mismo modo que la capacidad para diferenciar entre lo que se ha dicho y la intención de aquello dicho se adquiriría más tarde (Young, 1990). Los niños/as más jóvenes comprenderían los medios más en función de los efectos de los sonidos e imágenes mientras que los jóvenes serían espectadores más analíticos (van Evra, 2004).

En relación a la comprensión de los anuncios publicitarios no sería sino a los 16 años aproximadamente cuando los jóvenes tendrían la posibilidad de entender de forma compleja contextos sociales y significados mediáticos sobre sus propios consumos. Del mismo modo los niños más jóvenes responderían a los medios desde estrategias no cognitivas mientras que los jóvenes utilizarían estrategias más cognitivas (Cantor, 1994).

Según estos planteamientos teóricos los jóvenes deberían recibir una educación mediática que potenciara capacidades de inferencia sobre lo que están viendo, de deducción de las intenciones de los programas, de entendimiento sobre los modos de organización de los textos mediáticos y de análisis de situaciones complejas y abstractas.

En cuanto a las representaciones que proporcionan los medios uno de los debates importantes que preocupan a este tipo de propuesta reside en la capacidad que tienen los jóvenes de distinguir entre la realidad y la ficción de lo que están viendo, o la pericia a la hora de contrastar lo que ven en las pantallas con el “ mundo real” en que viven.

Diversos estudios muestran como los niños van adquiriendo progresivamente la capacidad de diferenciar entre realidad y ficción y entender las consecuencias sociales e ideológicas que dichas distinciones pueden tener en la realidad concreta en que viven.

Así entre los 8 y los 9 los niños/as serían más conscientes de las motivaciones de los productores de televisión y de cómo nos persuaden los anuncios publicitarios para que compremos (Buckingham, 2003). Entre los 9 y los 12 años empezarían a entender aspectos más sociales de cómo la televisión funciona, distinguiendo entre lo que aparece en la televisión y lo que no aparece (Hawkins, 1977) comparando por ejemplo lo que aparece en la televisión con sus propias experiencias. Desde los 11/12 años en adelante los niños/as podrían empezar a especular acerca del impacto ideológico de la

televisión y de los efectos positivos o negativos de ciertas imágenes sobre grupos sociales determinados, enfocando los procesos de estereotipación de los medios, o los diversos modos en que los medios crean la ilusión de ser una realidad (Buckingham, 2002).

La educación mediática basada en dichos presupuestos evolutivos estaría prescrita en sintonía con sus propias dimensiones epistemológicas, a saber un creciente análisis crítico de los medios en función de la edad, un trabajo de diferenciación entre géneros mediáticos y entre realidad y ficción de acuerdo con las posibilidades de cada grupo de edad, y el estudio de las estrategias por medio de las cuales los medios buscan confundirnos así como los mecanismos mediante los cuales podemos protegernos de dichas manipulaciones.

Creación con los medios de comunicación

La creación mediática estaría relacionada con todas las habilidades relativas al acceso y manipulación de las tecnologías, con la comprensión de los lenguajes y representaciones que se utilizan para vehicular mensajes y con los modos en que esperamos que sean recibidos nuestros mensajes, es decir con la forma como intentamos persuadir a las audiencias.

La creación mediática en este modelo plantea una relación entre sujeto y tecnologías basadas en el contenido y en un modo instrumental de dialogar y crear narrativas digitales o analógicas.

En este sentido la idea dominante en lo que respecta a crear con medios tendría que ver con la adquisición de competencias y habilidades que además de presentar una continuidad con la alfabetización literaria, se intuye como un

recurso técnico, donde se trataría de aprender unas reglas de análisis y producción con las que dominar el medio. Precisamente una relación entre sujeto y medio en clave de control y dominio impide buscar de qué modos podemos establecer otra relación con el mundo que no sea de pertenencia o de análisis.

Poner el énfasis en mirar la realidad que está enfrente y buscar un cierto tipo de análisis y producción como recurso no implica necesariamente cuestionar la forma como nos relacionamos con aquello que tenemos enfrente.

La creación al estar centrada en el medio y no en la persona y su construcción como tal, enfatiza el qué hacer con el medio y sobre él, y no tanto qué hacemos entre las personas. El trabajo sobre los medios adquiere importancia en sí como tema y no en calidad de como puede contribuir a la globalidad de la educación del joven.

Tal vez el sujeto evolutivo aquí considerado al ser mirado por el adulto como un sujeto 'ya resuelto' y ya sabido que no requiere de una mirada hacia si mismo ni de los demás que lo descubra y potencie, da prioridad a la mirada exterior sobre el mundo y sobre los medios de comunicación.

La creación mediática es planteada a menudo como un proceso de adquisición de códigos y de reglas de uso y es en este mismo sentido que evitan considerar al sujeto como 'viviendo en una realidad mediática', donde los lenguajes forman su propia realidad, el modo como uno se vive y como es, lo que sería tanto como decir que no es que tengamos al lenguaje como recurso del mismo modo que los medios sino que también el lenguaje y los medios no tienen en el medio. En este sentido la relación de dominio con algo que nos constituye sería cuanto menos algo complejo de resolver.



3. Perspectivas críticas en educación con medios:

El sujeto emancipado



3.1. Situando las perspectivas críticas en educación con medios

El conjunto de miradas que reúno y discuto aquí podrían contemplarse desde la retórica compartida que busca la emancipación del sujeto joven a través de la acción educativa, por tanto el punto de partida compartido aunque en contraste con las perspectivas evolutivas y biomédicas, entrañaría un ideal de progreso y mejoramiento del sujeto joven y de la sociedad en un camino que iría desde las condiciones presentes del sujeto hacia un estado de concienciación progresivo que incluiría “ *la comprensión de los orígenes y cimientos del poder que habitan en la sociedad*” (Steinberg, en McLaren y Kincheloe, 2008: 14) y “ *el pensamiento en profundidad sobre los asuntos y relaciones de poder que les afectan*” (Pepi Leistyna, en McLaren y Kincheloe 2008:175).

Desde estas posiciones la educación en general y la formación en medios en particular deja de ser un ejercicio de desarrollo personal y pasa a adquirir unas connotaciones políticas, donde el sujeto joven es entendido como sujeto “ *capaz de comprender, analizar, y hacer preguntas y de influir en las realidades sociopolíticas y económicas que configuran su vida*” (Ídem.), por lo tanto sería conceptualizado como un sujeto histórico, producido en ciertas condiciones socioculturales, económicas y políticas del mismo modo que el sujeto- adulto sería conceptualizado como sujeto-profesor creado bajo ciertas condiciones políticas y económicas que condicionan su trabajo y sus posibilidades.

En este sentido un punto de ruptura destacado respecto de las aproximaciones biomédicas y psicologicistas, consistiría en entender el proceso de formación mediático del joven tanto desde los aspectos que se están enseñando y aprendiendo como desde las condiciones o estructuras en que se realiza dicho trabajo, por tanto pasaría al primer plano de la formación el trabajo desde la autonomía del joven y desde la libertad, en un movimiento que pone en el centro de la escena la creación de espacios formativos democráticos y no

meramente la adquisición de herramientas críticas en un entorno institucional jerarquizado y monopolizado por el poder del profesor-adulto.

Desde este punto de vista la formación mediática podría considerarse como la creación de espacios en los que los jóvenes “ *sean capaces de asumir su poder propio como agentes críticos, en libertad para cuestionar y afirmar, (lo que resultaría) algo básico para la democracia*” (Giroux, en McLaren y Kincheloe, 2008: 8) Una propuesta formativa que lejos de apostar por la adaptación, el ajuste o la aceptación del joven ante la realidad que le toca vivir, apela un cierto tipo de cambio y transformación individual y social como condiciones fundamentales del proceso democrático que cabría practicar desde las diferentes instituciones educativas, por lo tanto la educación mediática encuentra constantes resonancias y trasvases desde propuestas formativas de educación para la ciudadanía crítica y potenciación de la creación de la esfera pública Habermasiana, donde sería finalmente posible un libre intercambio de ideas, conocimientos y puntos de vista racionales acerca de la realidad.

Por otro lado las fundamentaciones epistemológicas a la base de estas posiciones darían a entender la imposibilidad de una neutralidad en la teoría educativa, y por tanto empiezan a insinuar que todo conocimiento de la realidad es ideológico y que por lo tanto tiene unos intereses en la realidad de la que participa y un lugar desde donde se produce (Cortina, 2008), lejos de esconder una retórica científicista, estas propuestas apelan a la naturaleza socio histórica de todo acto de conocer, del mismo modo que descansan en una ontología en mayor o menor medida realista o unitaria tanto del sujeto joven como de los medios de comunicación, una ontología basada en un realismo histórico (Denzin y Lincoln, 1994).

El abanico de miradas críticas y post-críticas puede dividirse en dos grandes propuestas, una primera preocupada por las dinámicas del poder relacionadas con las desigualdades de clase social y/o realidades socioeconómicas deudora de un marxismo heredero de la Escuela de Frankfurt, y una segunda posición

neo-marxista de carácter Gramsciano y/o Althusseriano, que añadiría complejidad al centro de sus planteamientos problematizando las relaciones de poder desde la triple articulación entre clase social, género y etnicidad de los sujetos y desde los procesos de producción del sujeto que articulan.

La preocupación común que moviliza estas posturas educativas gira en torno al proyecto ilustrado (Todorov, 2008) de progresiva concienciación (Freire, 1996) y liberación del género humano, ubicando en el centro de su empresa, el empoderamiento de los jóvenes y una cierta mirada a las propuestas formativas en términos de creación de resistencias (Giroux y Maclaren, 1998) al proyecto ideológico capitalista y de espacios de pensamiento crítico basado en una pedagogía crítica (Freire, 1996; Giroux, 2005) que pondría en cuestión y replantearía cómo las instituciones educativas y mediáticas impulsan el adoctrinamiento y la reproducción de las condiciones culturales y materiales de subordinación de los jóvenes y de este modo contribuirían a la reproducción del estatus quo social.

Es en este esquema conceptual en el que los medios de comunicación son contemplados desde su dimensión de economía política, es decir desde su naturaleza monopolística y transnacional, y desde su dimensión ideológica y dominante, y desde el poder que tienen para producir y distribuir información e ideas en busca de legitimación y reproducción de ciertas visiones del mundo, *“ un lugar donde se producen, distribuyen y consumen significados hegemónicos”* (Giroux, 2005). En este sentido las representaciones críticas de los medios oscilan entre una versión más rudimentaria que asume los medios como canales que envían y saturan de mensajes las mentes de los ciudadanos, y una versión más elaborada que entiende los medios , como productores de textos, representaciones y discursos que condicionan la manera en que entendemos el mundo. En todo caso una mirada que contempla los medios en su dimensión homogeneizadora y promotora de estereotipos racistas, clasistas, y sexistas.

Por tanto acorde con esta mirada sería necesario un proceso de empoderamiento y resistencia que en relación a los medios de comunicación y tecnologías asociadas entendidos en términos de aprender a “ *leer los valores y las creencias que se encuentran incrustados en el conocimiento al que estamos expuestos*” (Pepi Leistyna, en McLaren y Kincheloe, 2008: 153) y en términos de convertirse en “ *productores de conocimiento que no sólo asimilan críticamente ideas diversas sino que las transformen y actúen sobre ellas*” (Mohanty, 1990:192), desde una pedagogía comprometida tanto con los actos de saber y de comprender como con la acción, que tendría como objetivo último democratizar los medios, las tecnologías globales y los sistemas de información y comunicación y la creación de participantes activos y creativos en el proceso de generar saber en un mundo mediatizado.

La narrativa crítica del mismo modo que la evolutiva y biomédica propone un orden y régimen de visibilidad y campo de acción en la formación mediática. La representación dominante sería la de un sujeto joven carente de herramientas críticas o de posibilidades de emancipación más allá de la intervención adulta, la de un sujeto que encontrando y resistiendo sus propios condicionantes socio históricos, económicos y políticos lograría emanciparse y abrirse paso consciente de una nueva realidad, un sujeto víctima del sistema ideológico que articulan los conglomerados mediáticos globalizados.

Todos estos argumentos plantean nuevamente la necesidad y naturalización de un cierto proyecto de intervenciones y epistemologías adultas en busca de una emancipación del sujeto joven, entendida en términos de una cierta tradición de pensamiento crítico e ilustrado. Del mismo modo plantea una retórica universalista, y un juego de posicionalidades para el sujeto en función de su condición socioeconómica, etnicidad y género. Es en este juego de identificación del joven como sujeto posicional desde donde se plantea las posibilidades de desvelamiento y de acción resistente. El joven aparece en estos planteamientos como sujeto cosificado y definido en términos dicotómicos de presencia crítica/acrítica, emancipado /subordinado,

activo/pasivo, resistencia / reproducción, empoderamiento / alienación y será precisamente desde estos esquemas desde donde las posturas críticas construyen un cierto régimen de visibilidad y de educabilidad en la formación mediática.

3.2 Prácticas y miradas a la educación mediática

Entender como las propuestas críticas dibujan el espacio de formación mediática para los jóvenes en las instituciones educativas formales, implica cuestionar lo que sucede más allá del espacio aula, para adentrarse en las dinámicas institucionales hegemónicas y sus narrativas dominantes. Por tanto y a pesar de la compartimentalización disciplinar que presentan los currículos oficiales y la vida en las escuelas, las propuestas inspiradas en una pedagogía crítica nos alertarían en primer lugar de la naturaleza histórica, social y políticamente arbitraria de dicha forma de entender la formación y en cómo estos modos de racionalizar y ordenar la formación esconden un cierto proyecto ideológico de fragmentación del sujeto por materias y de especialización del profesorado por áreas, una cierta estructura previamente diseñada y establecida en la que los sujetos no tendrían capacidad para decidir ni tomar decisiones más allá de su aceptación como estructura dada.

En este sentido las propuestas críticas empiezan por entender su misión como un ejercicio de conexión y de responsabilidad con el mundo en el que se vive, empezando por las realidades sociopolíticas e institucionales de los sujetos implicados en el proceso de formación, tanto profesores como estudiantes. Una pedagogía que busca la creación de espacios de reflexión acerca de las propias condiciones de los jóvenes, y el impulso de espacios para la acción transformadora. Será por tanto en esta dialéctica entre teoría y práctica y entre

pensamiento y acción donde se ubican las coordenadas de las propuestas formativas. La teoría resulta necesaria en la medida en la que permite adquirir cierta perspectiva sobre la propia práctica, entenderla y mejorarla del mismo modo que la práctica sería fundamental en la medida en que contiene todo el potencial transformador.

Desde este punto de vista un programa de formación mediática de postura crítica, tal y como la hemos caracterizado hasta aquí, implicaría una atención tanto al “ qué” de la enseñanza y aprendizaje en medios, como al “ cómo” y “ para qué” . En relación a la primera pregunta se perfilarían los contenidos significativos y relevantes de una educación en medios, aquello que valdría la pena trabajar. En relación a la segunda pregunta se propondrían las condiciones materiales y las formas de organizar los escenarios del aprendizaje, atendiendo tanto al clima del espacio formativo como a las diversas formas de participación y decisión en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los jóvenes.

Por lo tanto veríamos como el espacio clase, a pesar de sus limitaciones estructurales y organizacionales, tendería a conformarse como un espacio democrático de participación, de intercambio de ideas y de cuestionamientos de diversos tipos de conocimiento y prácticas. Una participación que sin duda alimenta el proyecto ideológico de practicar una educación democrática y la construcción compartida de conocimiento en diálogo.

En este sentido el sujeto joven deviene educable en la medida en que se inserta en la tensión expresada por su apelación a participar y a ser actor principal de su propio aprendizaje, y por su llamada a asumir ciertos esquemas de conocimiento y de interpretación de la realidad delimitados por una pedagogía crítica (Giroux, 2005). Esto es la tensión establecida entre la obligatoriedad de su formación, la posicionalidad crítica el adulto-profesor y la propuesta de una utilización de la misma de cara a un proyecto de emancipación individual y social que parte del análisis del propio mundo y de las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que constituyen al sujeto.

Conocimiento sobre los medios: El análisis de las dimensiones de la economía política:

Dentro del amplio abanico de condiciones socioculturales y políticas, en las que viven los jóvenes hoy en día, al menos en buena parte de Occidente, encontraríamos tanto los medios de comunicación, objeto principal de la educación mediática, como las tecnologías que permiten su materialidad y su funcionamiento. Por lo tanto aquí encontraríamos una primera línea prioritaria de trabajo en la educación mediática de carácter crítico centrada en el análisis de la economía política de los medios de comunicación (Leistyna, en Maclaren y Kincheloe, 2008) o industrias culturales en tanto productores y reproductores de la cultura (Pardo, 2010).

Estos análisis contemplarían los medios de comunicación desde su estructura como empresas de comunicación transnacionales y desde las dinámicas monopolísticas de los grandes medios por un lado, tendentes a la concentración. Del mismo esta primera línea tendería a atender cómo los nuevos medios de comunicación asociados a tecnologías digitales han supuesto una redefinición del poder mediático en término de explosión de formas económicas, lo que nos llevaría tal vez a entender los diferentes mundos empresariales que se esconden detrás un simple artefacto, a profundizar en los tránsitos que se establecen entre empresas de carácter fordista de estructura jerárquica y la explosión de modalidades post-fordistas o modalidades de producción en red, nodales o no piramidales (Sennet, 2006; Bauman, 2007) y las diversas consecuencias que se podrían derivar de estos cambios y de las posibilidades que ofrecen hoy en día los múltiples medios de comunicación.

Por lo tanto siguiendo los hilos de esta primera línea de trabajo, nos adentraríamos en un conjunto de perspectivas en educación mediática que refuerzan la articulación de conocimientos para la adecuada comprensión de la realidad material y política de los medios de comunicación:

Desde la geografía de los medios de comunicación (Morley, 2007), los grupos de interés y actores que intervienen en su creación y difusión (Ramonet, 2003; Ramonet y Chomsky, 2005), las diversas regulaciones estatales en relación a la creación de infraestructuras mediáticas, licencias y formas de articulación de los estados y administraciones políticas y empresas de comunicación del sector privado (Sassen, 2007), la ubicación y realidades de las industrias que crean los artefactos obteniendo las materias primas necesarias para materializar los medios de comunicación (Santamaria, 2006), los procesos sociales globales asociados a la producción material de los medios de comunicación y las condiciones de trabajo de las personas que lo producen (Benerías, 2005), las dimensiones financieras de las empresas multinacionales asociadas a los grandes grupos mediáticos (Estefanía, 2003), las diferentes políticas nacionales en materia de comunicación (García de Madariaga, 2008) y un sinfín de temas que darían cuenta de la complejidad que articula las dimensiones económicas y políticas de los medios de comunicación y que permiten y están en la base del mundo mediatizado que viven los jóvenes.

Por lo tanto una línea de trabajo que atendería al conjunto de los conocimientos acumulados en diversas áreas sociales, como la antropología social, la sociología, la politología, los estudios sobre la globalización, los estudios en media, en vistas a ampliar la comprensión de las realidades mediáticas de los jóvenes, podríamos decir desde una perspectiva externa o de materialización resultante.

Del mismo modo que abarcaría el estudio de la realidad de economía política de los medios de comunicación, paralelamente esta línea de trabajo tendría su contrapunto en diferentes propuestas que apuestan por la creación de contra geografías de los medios de comunicación mediáticos hegemónicos y que pasa por el estudio de las realidades de medios de comunicación alternativos y redes sociales que se articularían, trazando diversas genealogías a menudo invisibilizadas por el domino mediático y por la cotidianeidad, estas realidades podrían tener en cuenta otras formas de organización mediática y de

propuestas colectivas, con sus diversas formas de articulación económica y política con las realidades mediáticas dominantes, desde radios comunitarias (Berardi,2007), televisiones locales (), medios de comunicación alternativos (), redes sociales, redes profesionales, etc.

Retomando las dos líneas de trabajo esbozadas, tanto el estudio de la economía política de los medios de comunicación social hegemónicos como el estudio de los medios de comunicación autodenominados como “ alternativos” , existen propuestas de comprensión de la realidad capitalista entendida en términos de “ encapsulación” (Althusser, 1995), para caracterizar las realidades sociopolíticas del actual modelo económico no tanto en términos de dominio y funcionalidad sistémica, sino desde las diversas articulaciones y juego de equilibrios y luchas que se establecen entre diferentes modelos y perspectivas en el ámbito socioeconómico y en nuestro caso en el ámbito mediático, trayendo un paralelismo entre la dialéctica y tensión que se establecen entre los ámbitos de la economía formal y la denominada economía sumergida y las tensiones y equilibrios que se establecen entre diversos modos de organizar y de crear medios de comunicación.

Lectura de medios: El análisis de las ideologías

Si bien la primera línea de trabajo que articulaban las perspectivas críticas se centraba en un análisis de economía política que podríamos considerar como mirada externa o en cierto modo indirecta en cuanto a las relaciones que establecen los jóvenes con los medios de comunicación, este segundo enfoque pondría más énfasis en entender cómo los medios de comunicación efectivamente diseminan ideología y ciertas visiones del mundo y no otras. Por lo tanto el trabajo formativo se centraría en analizar, discutir y poner en cuestión cómo los medios son productores de valores, creencias y de qué modo articulan estos sistemas ideológicos al conjunto de la población.

Entraríamos de este modo en el terreno de la recepción de los medios, en cómo toman contacto dichas realidades socioeconómicas institucionales con la vida de los jóvenes.

Desde estas posturas se trataría de crear espacios de colectivos de reflexión y análisis poniendo a prueba los mensajes y los textos mediáticos e interpelándolos desde una comprensión crítica, en este sentido son bastante comunes los ejercicios en el análisis publicitario, en los programas televisivos o en la prensa. Siguiendo una aproximación racional al concepto de “ crítica” , el sujeto joven de algún modo debería aprender a protegerse del influjo de los medios a partir de una mirada analítica que desvelaría la verdad que reside detrás de las apariencias y de la cotidianeidad de los medios: entendiendo la educación mediática como *“ un proceso de desmitologizador, que se preocupaba de hacer visible la ideología y, consiguientemente, de revelar la función ideológica suprimida de los textos mediáticos. Esto implicaba que los estudiantes sufrían mistificación inherente a los placeres e ilusiones que iban directamente en contra de sus auténticos intereses...a través de un análisis objetivo, la verdad terminaría revelándose y una vez revelada se daba por descontado que la verdad sería aceptada automáticamente.”* (Buckingham, 2003:173)

De entre las múltiples estrategias críticas en el análisis de la recepción de medios podemos diferenciar tres aproximaciones, la estrategia descriptiva o des-mistificadora, la estrategia de la apelación, y la estrategia de análisis estructural:

Estrategia descriptiva o des-mistificadora:

Consistiría en un análisis de los textos mediáticos que busca encontrar los valores que se esconden detrás del conocimiento que difunden los medios, y en cierto sentido los intereses de clase que se esconden en cada medio en particular en función de quién es el emisor, cuál el mensaje y cuáles son sus finalidades. De modo que una propuesta crítica sustancial y sistemática al

respecto consistiría en crear y compartir conocimiento a partir del análisis interrelacionado (Lasswell, 1971) de diversos elementos que estructuran los mensajes mediáticos:

¿Quién?	Análisis del control de los medios
¿Qué dice?	Análisis del contenido
¿En qué medio?	Análisis del medio
¿Para quién?	Análisis de la audiencia
¿Qué efectos busca?	Análisis de los efectos

Estrategia de la apelación:

En una versión más compleja que la descriptiva y guiada por los presupuestos de Althusser y las influencias del psicoanálisis Lacaniano, esta estrategia contempla el estudio de los términos en que el sujeto es apelado en tanto que sujeto masculino/femenino, de cierta clase social, étnico o en función de su edad. En este sentido destacan los estudios filmicos desarrollados en los años 70 y 80 por la revista Screen, donde principalmente lo que se buscaba era entender como las películas creaban ciertos espacios para el espectador, el modo en que el sujeto era creado como posición o como apelación, abriendo de este modo las estrategias racionalistas hacia un horizonte que contempla de qué modo los medios estimulan los deseos y buscan cierta posiciones de sentimiento en los espectadores.

La estrategia del análisis estructural:

Otra de las variantes que articulan los posicionamientos críticos sería el análisis estructural (Levi Strauss, 1979) de los textos mediáticos, por medio del cual podríamos acceder más allá de la aparente diversidad de textos a las estructuras implícitas que esconden y que serían el mensaje a fijar. Un ejemplo de este tipo de análisis lo encontraríamos en el libro *Sixguns and Society* de Will Wright (1975), donde el autor analiza westerns de Hollywood desde las

funciones narrativas que desarrolla la historia, de este modo tendríamos estructuras compartidas en diferentes westerns, que serían el mensaje ideológico a transmitir: el cowboy como héroe masculino, los indios como villanos que amenazan la sociedad, el héroe que lucha contra los villanos indios, los derrota ...

Las tres estrategias de análisis de la recepción de los medios, persiguen en una aproximación racional desvelar como los medios en su manera de llegar a los jóvenes contribuirían a establecer y fijar ciertas condiciones sociales, culturales, políticas que estarían a la base de las desigualdades sociales que padecen los jóvenes y de los modos en que son capaces de vivirse como sujetos. Una racionalidad defendida en consonancia con la manera de entender la modernidad desde los postulados de Weber y posteriormente por Habermas.

En este esquema el desarrollo de la sensibilidad y las herramientas críticas para diferenciar entre apariencia y verdad resulta fundamental, creando un conjunto de dicotomías que atraviesan las propuestas críticas: variabilidad de la apariencia / inmutabilidad de las estructuras, falsos intereses y necesidades de los jóvenes / verdaderos intereses y necesidades, falsa información /verdadera información...

Sin embargo uno de los problemas que plantea este enfoque, radica en el hecho de definir unívocamente lo que significa ser “ crítico” , ‘tener “ razón” y el contenido de los “ verdaderos intereses” de los demás, en este caso sujetos jóvenes a quienes educamos: *“ Al definir nuestra habilidad para definir el enfoque verdaderamente crítico, estamos haciendo una poderosa reclamación a favor de nuestra propia autoridad. Y si nosotros somos críticos, por deducción, quienes no comparten nuestros puntos de vista o bien son ignorantes y andan descarriados o bien tratan activamente de oscurecer la verdad” (Buckingham, 1993: 172)*

Desde las posturas críticas tal y como las hemos venido mostrando, el contenido de los textos mediáticos es decir los diferentes lenguajes, tanto visuales, escritos como auditivos tenderían a ser vistos como engranajes de un todo unitario que reforzarían ciertas ideas, valores y mensajes dominantes. Lo que da lugar a entender los textos mediáticos desde la metáfora del “ proyectil” , es decir desde su dimensión de bala u objeto arrojado: donde los productores de textos mediáticos, por medio de grupos mediáticos, lanzarían continuamente a los ciudadanos mensajes e información saturando el entorno de falsa información y redundancia, los cuales serían el caldo de cultivo en el que a duras penas los ciudadanos podrían esclarecer cuáles son sus verdaderos intereses y sus verdaderas preocupaciones y necesidades de acción transformativa.

Ante este esquema la propuesta formativa en términos epistemológicos consistiría en traspasar las apariencias para llegar al fondo de lo que se nos está diciendo, es decir al mensaje ideológico. El resultado esperado sería entrenar al joven para desvelar las verdades ocultas en los mensajes de los medios de comunicación, y favorecer su simpatía por la verdad o conciencia crítica. Lo que a este enfoque no suele preocuparle es ¿por qué los jóvenes asimilan unas visiones de la realidad y no otras? o ¿cómo y por qué una vez descubierta la verdad el joven debería sentir simpatía y comprometerse con ella?, en cierto sentido como afirma Ranciere (2010:33) se trabaja a partir de un modelo que afirma: “ ésta es la realidad oculta que no sabéis ver, debéis tomar conocimiento de ella y actuar de acuerdo a ese conocimiento” y que sin embargo enfrenta la paradoja de que “ No va de suyo que el conocimiento de una situación implique el deseo de cambiarla”

Escritura de medios: creación, participación y empoderamiento

Una tercera línea de trabajo propuesta por las pedagogías críticas tendría que ver con la puesta en práctica y participación de los jóvenes como sujetos activos en la cultura mediática entendida en primer lugar en términos de creación de textos mediáticos críticos y de desarrollo de mecanismos de participación ciudadana mediática.

Esta dimensión tendría por un lado dimensiones de naturaleza técnica, como la producción de los mensajes mediáticos, anuncios publicitarios, teleseries, programas de televisión, noticiarios, revistas, o periódicos escolares. Entendiendo aquí la formación técnica desde la cautela de no caer en lo que los pensadores críticos denominan la “ racionalidad técnica” , que a diferencia de la “ racionalidad emancipatoria” (Habermas, 2008), pondría énfasis en la instrumentalidad y la naturaleza técnica de los medios independientemente de los fines a los que sirven. Por el contrario la advertencia emancipatoria sugiere atender a como los medios se relacionan con determinados fines y sentidos sociales, del mismo modo que nos invita a cuestionar las enseñanzas centradas exclusivamente en el aprendizaje técnico de las herramientas (como textos, imágenes, entornos digitales o diarios, etc...), la ejecución de tareas sin contextualizar o producidas en estructuras pedagógicas jerarquizadas y jerarquizantes.

Por tanto la racionalidad emancipatoria haría hincapié tanto en el cómo hacer para crear textos mediáticos, como en las preguntas para qué, para quién y por qué llevar a cabo dichos textos mediáticos, buscando establecer un diálogo con el contextos sociopolíticos de dichos textos mediáticos, de cara a entender como vehiculan visiones del mundo y posiciones del sujeto que los produce.

Diversas propuestas buscan mediante el papel del profesor intelectual inducir a que los jóvenes expresen y den forma a sus propias condiciones sociales y culturales a través de los medios, de algún modo acercarlos desde la práctica a

ciertas prácticas de ciudadanía crítica comprometida con su mundo y con las condiciones que le son propias, una invitación a hacerlos partícipes en la creación y distribución de sus propias representaciones y formas culturales entendidas en términos críticos, de forma que posibiliten la transformación (Giroux, 2005).

Desde esta óptica tanto los viejos medios de masas como los nuevos medios digitales ofrecen múltiples posibilidades tanto para producir y crear textos como para influir como sujetos activos en el mundo en que viven los jóvenes. Por lo tanto se reconoce que las tecnologías potencialmente pueden y deberían ser una ámbito más de la esfera pública (Habermas, 2008) configurable desde las diferentes posiciones y prácticas de los ciudadanos. Hablaríamos de unos medios de comunicación como espacios de lucha sujetos a la reconfiguración de los sujetos que las utilizan, entroncando de este modo con una visión más crítica de la tecnología (Feenberg, 1991).

Por lo tanto los nuevos escenarios mediáticos y digitales suponen para las pedagogías críticas un desafío de cara a re-conceptualizar y reconsiderar lo que significan términos como emancipación, empoderamiento, conciencia crítica, o nuevos modos de desigualdad e injusticias como la brecha digital, entendida tanto en términos de acceso a las nuevas tecnologías como en la capacidad para leer y escribir mensajes de forma crítica desde diversos alfabetismos.

Por lo que en un mundo cada vez más digitalizado los nuevos medios de comunicación digitales y las redes sociales suponen un nuevo frente de acción de la ciudadanía y una nueva plataforma desde la que resistir al actual estado de las cosas, y es en esos términos en los que las propuestas críticas exhiben sus últimos desarrollos y sus propuestas de acción cultural entendida en términos políticos.



**4. Perspectivas hermenéutico-construccionistas en educación con medios:
El sujeto construido y de sentido**



4.1 Situando las perspectivas hermenéutico-construccionistas

“ Uno tiene que contar la historia desde dentro de la historia, huir de la objetividad. La objetividad es un punto de vista sumamente pretencioso y desde el que nunca se ve nada.” (Fernando Trueba¹)

Las aproximaciones a la educación mediática caracterizadas por una epistemología de base hermenéutico-construccionista, pueden considerarse como un conjunto diverso de propuestas formativas que se centran en los procesos interpretativos y en los modos en que el sujeto joven construye su conocimiento y su manera de ser y estar en el mundo *“ the study (and to the teaching) of the world from the point of view of interacting individual...which basically enact an emic, idiographic approach to inquiry (and education)”* (Denzin y Lincoln 1994:100).

Concretamente representan un conjunto de miradas que enmarcan sus propuestas formativas desde el encaje en los presupuestos hermenéutico-fenomenológicos, y que centran su trabajo en las experiencias vividas por los jóvenes en sus mundos de vida y en el trabajo reflexivo a partir de dichas experiencias con el fin de aumentar la iniciativa práctica (Van Manen, 2003).

En este sentido, representan una alternativa; tanto a las posturas evolutivas-biomédicas, que representan y trabajan el conocimiento y los modos de ser de los sujetos jóvenes desde un determinado esquema de entendimiento evolutivo; como a las posturas críticas que contemplan los modos de conocimiento y de subjetivación de los jóvenes desde estructuras conceptuales y epistemológicas definidas a priori desde un cierto esencialismo categórico, que tiende a ver las cosas en términos absolutos, y que a partir de estas propiedades fijas, deriva convicciones morales.

¹ <http://www.fernandotrueba.com/entrevista.asp?id=28>

Las posturas hermenéutico-construccionistas en educación mediática, más allá de sus divergencias, comparten en mayor o menor medida una mirada hacia el sujeto joven como sujeto que interpreta el mundo y que crea significados en relación a los sujetos con los que convive, a los escenarios socioculturales y mediáticos que transita y a sus propias experiencias de vida. Un sujeto joven que vive y construye su mundo como sujeto social y como persona singular e irrepetible (Derrida, 2005).

Es en este sentido en el que las claves críticas dicotómicas y estructurales de entendimiento del sujeto educable dejan de ser pertinentes. De este modo distinguir entre conciencia/falsa conciencia, crítico/reproductor, resistencia/alienación, dejaría paso a un continuo de exploración de las experiencias del sujeto y de “ escritura” y diálogo a partir de las mismas que iría más allá de la codificación moral o generacional, en busca del “ sujeto joven presente” a quien educamos y con quien nos educamos.

Por lo tanto, en términos hermenéuticos-construccionistas en lugar de visibilizar un sujeto joven educable desde las carencias que le constituyen en términos de estadios madurativos para lograr ser un sujeto-completo-adulto, o en términos de herramientas críticas que necesita para convertirse en un sujeto-emancipado, se partiría del reconocimiento de un sujeto joven educable no carente, y desde el reconocimiento pleno del sujeto como partícipe de y en su mundo, a partir de su capacidad de lenguaje y de simbolización (Gadamer, 1998; Bingham y Biesta, 2010), lo que en sí supondría un reconocimiento de su naturaleza social y no meramente individual en la medida en la que forma parte de redes de significados construidos y re-creados en el espacio intersubjetivo entre las personas (Geertz, 1988). Es decir, todo trabajo educativo interpretativo asume tanto la naturaleza fundamentalmente simbólica del sujeto como la base relacional y social que dan lugar al sujeto joven.

A diferencia de las posturas críticas que introducen en sus esquemas perceptivos las nociones de estructuras económicas, políticas y culturales como elementos que condicionan las posibilidades vitales del sujeto, las posturas hermenéutico-construccionistas entenderían la conexión entre lo social y lo individual desde instancias intermedias como la noción de intersubjetividad (Goffman,1981; Gadamer, 1998), es decir, sería en el espacio que media entre las personas, o espacio intersubjetivo donde se constituye la realidad, un espacios donde se comparten significados, acciones y que en sí constituyen lo que se entiende por mundo humano (Arendt, 1990). Unos significados que ya no tendrían “ *el valor de la semiología, ni de la objetividad en la cadena de oposiciones estructurales, (ya que) el significado es profundamente personal y subjetivo.* (Van Manen, 2003)

Desde esta óptica la educación mediática contempla como prioritario el entendimiento y el trabajo desde la asunción de un creciente espacio intersubjetivo progresivamente mediatizado y digitalizado (Sibilia, 2008; Berardi,2007) como novedad del tiempo histórico en qué vivimos. Se advierte también que las relaciones del sujeto consigo mismo están atravesadas y constituidas por dichas mediaciones tecnológicas (Latour,2001; Derrida,1995).

Esta perspectiva enfoca y se preocupa por los modos en que el sujeto joven se constituye en y desde los lenguajes que habita, lenguajes sonoros, visuales, textuales, sensoriales, corporales... Un conjunto heterogéneo de lenguajes que lejos de representar una totalidad de sentido como planteaban las posturas críticas implican canales divergentes en cuanto a su naturaleza y modos convergentes en cuanto a los formas en que proponen al sujeto posibilidades para ser y crearse.

En lo que concierne a la educación mediática, este punto resulta importante porque da a entender como el sujeto que se constituye en y desde el lenguaje lo hace desde escenarios mediáticos y digitales que re-ordenan y re-significan dichos lenguajes y cómo estos proponen o no nuevas experiencias y

posibilidades vitales, paralelamente al re-ordenamiento o dispersión socio-cultural y política de la sociedad contemporánea (Williams,2004; Yudice,2007).

Por lo demás resulta evidente que el sentido del lenguaje a partir del giro hermenéutico y del despliegue de miradas interpretativas a la educación en medios, deja de ser una representación de la realidad para pasar a ser en sí un elemento que produce realidad, una realidad simbólicamente producida por y en el lenguaje (Cooper, 1978), lo que explicaría la centralidad del lenguaje de cara a entender la posibilidades de construcción identitarias en los jóvenes.

El énfasis acerca de cómo los medios de comunicación y las tecnologías determinan y afectan las vidas de los jóvenes por medio de inculcación de significados y valores (determinismo tecnológico), se vería desplazado hacia la exploración y el trabajo a partir de cómo los jóvenes se apropian e interpretan los medios de comunicación en su día a día (Laughey,2007) y en qué medida contribuyen a conformar el tipo de sujeto que son por medio de nuevos y viejos lenguajes y experiencias, en lo que Silverstone (1999) ha descrito como el paso de estudiar lo que los medios hacen con nosotros a la comprensión de lo que hacemos con los medios, lo que probablemente esté íntimamente relacionado.

Por lo que, empezamos a entrever como las propuestas hermenéuticas instauran un espacio de visibilidad para el sujeto joven y unas prácticas acordes con dicha educabilidad, que “ dibujan” al sujeto de la experiencia hermenéutica como sujeto universal, aunque abierto en su devenir a los escenarios espacio-temporales y corporales donde construye sus diálogos identitarios siempre inacabados. Es decir un universalismo no esencialista sino re-actualizado en el devenir del propio sujeto. Por tanto sitúan en el centro de sus propuestas las cuestiones relativas al tipo de sujeto que se educa, a la identidad del sujeto joven y a los procesos que lo constituyen como tal en un mundo mediatizado, partiendo de sus propias experiencias en el mundo.

Un conjunto de propuestas preocupadas por la enseñanza y el aprendizaje de los jóvenes en la medida en que ofrecen posibilidades e imaginarios para la realidad del sujeto, partiendo de su mundo de vida, y que por tanto sitúan en el centro de sus propuestas no tanto el aprendizaje y la enseñanza por sí, sino los procesos de ser y estar en el mundo, tan por parte de los sujetos-jóvenes-estudiantes como por parte de los sujetos-adultos-profesores.

Una aproximación conscientemente parcial que lejos de abordar la formación desde un régimen de objetividad asume la naturaleza interpretativa de todo proceso interpersonal y educativo y que más allá de aspirar a un ideal científicista, trabaja desde la explicitación de las propias asunciones y posicionalidades (Garfinkel,2006). Asumiendo por otro lado una epistemología que radicalmente cuestiona el realismo, objetivismo o logocentrismo en cierto modo defendido por las posturas evolutivas y críticas. De manera que el trabajo formativo no aspiraría a ninguna clase de verdad esencial sino más bien a la búsqueda de: “ *descubrir posibilidades de ser y llegar a ser... por medio de la consideración y el trabajo a partir de la experiencia tal y como la vivimos y no como la representamos en la teoría abstracta y en las oposiciones binarias entre pensar/sentir, cognición/emoción, acción/reflexión.*” (Van Manen,2004)

Es en este sentido que se produce una apertura desde los presupuestos racionalistas críticos hacia otros modos de conocimiento plurales que buscarían dar cuenta, contar y compartir desde las experiencias de vida de los jóvenes. Esto es un movimiento que desplaza tanto la epistemología de la racionalidad evolutiva como modo de conocimiento cognitivo, como la racionalidad crítica como modo de conocimiento estructuralmente determinado por las posiciones que las personas ocupan en el espacio social, político y económico. Así busca adentrarse en otros modos de conocimiento que amplíen la racionalidad como cognición y como subproducto de las condiciones estructurales de vida, hacía un conocimiento “ corpóreo, relacional enactivo y situacional...sensible a la experiencia de vida y que cuestione los paradigmas dominantes de la lógica, la cognición y el control” (Van Manen, 2003), como modos de conocer y estar

en el mundo desde la experiencia de conocer entendida como forma de estar y de situarse en el mundo y no tanto como un acto secundario sin afectación o meramente informativo o cognoscitivo.

Desde el punto de vista de la expansión de la racionalidad como modo de conocer y modo de estar en el mundo sensible a la experiencia propia y a la de aquellos otros jóvenes con quienes trabajamos, encontraríamos diversas propuestas como las provenientes de campos de la psicología psicodinámica y la anti psiquiatría centradas en la noción de sentimentalidad entendida como “ *una forma de experiencia, una riquísima fuente de conocimiento del mundo... nada que pueda compararse con aquel conocimiento claro y distinto por el que abogaba Descartes o con la fría austeridad de las formas lógicas, el conocimiento que rechaza los devaneos de la imaginación y sólo se atiene a certezas empíricas. Mostrando que es posible una representación imprecisa del mundo que no por sentimental puede dejar de ser plena, consistente y comunicable y que, por eso mismo resulta harto habitual en nuestras relaciones e intercambios con los demás.*” (Laing, 2008:11)

Aquí se da paso a formas de conocer y de ser sujeto desde regímenes que asumen la centralidad de la comprensión como ejercicio limitado y necesariamente parcial, donde: “ *toda comprensión ilimitada de sentido reduciría e incluso suspendería el sentido de la comprensión, de la misma manera en que una perspectiva que lo abarcase todo suspendería el sentido de perspectiva*” (Gadamer, 1998: 19)

En el camino de búsqueda de una racionalidad expandida y en el de la apertura del proceso formativo a otros modos de conocer y de imaginarnos como sujetos de conocimiento, encontraríamos la propuesta de Bruner en relación a un modo de conocer narrativo en contraposición a un modo lógico-paradigmático, donde: “ *Los unos convencen de su verdad, los otros de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el*

otro no se establece la verdad sino la verosimilitud.” (Bruner, 2004) En el sentido que afirma Richard Rorty (2001), al recordarnos que la corriente principal de la filosofía anglosajona se caracteriza por su preocupación sobre el interrogante epistemológico de cómo conocer la verdad, al que él opone el interrogante más general de cómo llegamos a darle *significado* a la experiencia, lo que abiertamente desafía “ *el conocimiento previo del logos sobre el otro, sobre el todo, lo común o lo social*” (Van Manen, 2003) y demanda un proceso artesano de creación compartido de conocimiento a partir de las relaciones que establecemos en los espacios formativos. Como formadores desde posiciones hermenéutico construccionistas este sería uno de los ejes del trabajo con jóvenes, es decir la apertura a la novedad que supone el otro en sus circunstancias.

4.2 Prácticas y miradas a la educación mediática

Partiendo de la centralidad de trabajar en y desde una noción ampliada de racionalidad no tanto como un instrumento para alcanzar ciertos objetivos sino como forma de estar en el mundo (Van Manen, 2004) o como un nuevo reparto de lo sensible (Ranciere, 2010), las propuestas educativas en clave hermenéutico-construccionista contemplan al sujeto adulto-profesor y al sujeto joven-estudiante desde diferentes claves que condicionan el proceso formativo:

- En primer lugar un sujeto con cuerpo por lo tanto un proceso formativo que no olvida que quienes entran en el espacio escuela traen consigo un cuerpo que supone su particular forma de mirar y de estar (Melich, 2005).
- En segundo lugar un sujeto conformado en y por las historias que habita y que comparte con los demás y desde donde la educación mediática se propone partir y dialogar.

- En tercer lugar un sujeto que interpreta el mundo desde su naturaleza simbólica y lingüística.
- En cuarto lugar un sujeto no realizado de una vez por todas sino en proceso de vida y por tanto un sujeto nunca totalmente conocible o traducible en/desde el discurso y las prácticas pedagógicas.

En este sentido las propuestas de educación mediática contemplan un primer deslizamiento con respecto a las posturas críticas, ya que trabajan desde el reconocimiento del 'otro/a' como sujeto joven con cuerpo, con historias propias y con lenguajes constitutivos. Un sujeto que independientemente de los caminos y formas de su proceso de formación, será siempre un sujeto 'otro' nunca reducible a una totalidad, ni a la plena cognoscibilidad por parte del profesor-adulto: *“ Un ser rodeado por todo lo que no puede explicarse claramente, lo impensado, a la vez que un cogito potencialmente lúcido” (Husserl, 1985)*

El reconocimiento del sujeto joven como sujeto protagonista de su propia vida nos lleva a comprometer el espacio de la educación en medios en dirección hacia la práctica del *“ carácter reflexivo, como acto de preguntarse atenta y conscientemente sobre el propio proyecto de vida, sobre el propio vivir”* (Van Manen, 2003). Lo que se aleja de otras posiciones educativas que buscan dotar de recursos o de medios a los estudiantes de acuerdo a fines preestablecidos. Este hecho implica como necesario que cada joven se adentre en el entramado de experiencias que lo configuran como sujeto. Un sujeto que camina su vida, lejos de representaciones que aspiran a enseñar como “ resolver” la vida, nos llevan a colocar al sujeto frente a las complejidades y ambigüedades del propio existir a partir de las claves de un mundo mediático y mediatizado.

Siguiendo estos planteamientos el conocimiento lejos de entenderse como objeto aprensible o como medios para lograr fines es tratado como algo que nos puede dar capacidad para aprender a vivir, oportunidad para orientarnos y

darnos sentido: “ *Conocimiento es el significado social de símbolos contruidos por los hombres (y mujeres) tales como palabras o figuras, dotados de capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación*” (Elias, 1994: 55)

Acorde con la necesidad de orientarnos en el mundo desde nuestras propias experiencias y las formas en que las compartimos con los demás, se impone un proceso formativo que “ *cuestiona las categorías de aprendizaje, objetivos, medición y evaluación (que) nada tendrían que ver con los significados del mundo de vida a través de los cuales las personas construyen y perciben su experiencia...*” (Tadeu Da Silva, 2001: 44) y que rechaza entender la educación como un sistema basado en procedimientos codificados y determinados a priori, ya que exige la especificidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y abierto a la experiencia propia y a la de los demás, lo que significa estar en guardia ante las seducciones de la técnica (Barrett, citado en Van Manen, 2003:21) y la burocratización de los espacios educativos en busca de resultados tangibles y regímenes de visibilidad normativos y pre-diseñados.

En estos planteamientos el adulto profesor dejaría de ocupar una posición de certeza ontológica y seguridad epistemológica, bien como experto que invita al correcto desarrollo evolutivo del joven, bien como experto crítico, para pasar a ocupar un lugar de sujeto hermenéutico que cuestiona y actualiza su forma de hacer y de mirar la realidad desde las relaciones de novedad que proponen los sujetos jóvenes siempre únicos e irreducibles a esquemas preconcebidos. Sin embargo esto no significa que las relaciones entre profesor y estudiantes sean asimétricas, sino que se buscaría explicitar y visibilizar como los sujetos que toman parte de un proceso formativo se afectan mutuamente y las posibilidades educativas que se derivan del proceso de compartir estos hallazgos.

Dentro del conjunto de propuestas hermenéutico-construccionista de educación en medios encontramos al menos tres imágenes que simbolizan lo que un espacio formativo puede llegar a ser:

- Una primera imagen que mira el espacio aula como lugar de encuentro entre sujetos diversos y únicos, lugar donde en relación a otros se daría el proceso formativo de comprensión de la propia identidad relacional en un mundo digitalizado y mediatizado. Esto es como a partir del entramado relacional que nos constituye podemos adentrarnos en los modos en que compartimos y nos vivimos en relación a los demás más allá del espacio aula en relación a diversos temas de interés para la educación mediática. Esta primera imagen sitúa en el centro de su mirada los procesos de estar en relación a los demás y a sí mismo, cercana a presupuestos feministas de la diferencia (Pérez de Lara, 1998; Levinas, 1993; Diotima, 1999). Responden a preguntas como ¿En qué medida la mediatización del mundo afecta el espacio intersubjetivo entre las persona y de este modo altera la identidad que tenemos en relación a los demás y a como nos vivimos? ¿Qué relaciones establecemos con los demás mediadas o no y que significan para nuestra vida? ¿En qué medida los medios modifican las relaciones humanas, y la construcción de sentido de la vida propia? ¿Cómo construimos la mirada hacia los demás y hacia nosotros mismos y qué papel juegan los medios en las formas que tenemos de mirarnos en relación a los demás?
- Una segunda imagen que mira el espacio aula como lugar donde todos los sujetos aprenden mediante la construcción de conocimientos significativos para su propia vida. Donde se cuestiona la construcción identitaria de forma consciente y dialogada en función de cómo los jóvenes construyen sus significados y conocimientos en y a través de los medios de comunicación, y en cómo transitan y viven historias mediatizadas. Se parte aquí de la premisa de un mundo saturado por

informaciones y conocimientos, donde el sujeto se construye individual y colectivamente en diversas tramas de saberes que tiene que apropiarse creativamente y que simboliza en un mundo mediatizado.

- Una tercera imagen que entiende el espacio formativo como espacio de interrogación y cuestionamiento de la experiencia, es decir un espacio donde suceden cosas con valor en sí más allá de su proyección futura, como lugar en que el sujeto joven tenga la posibilidad de entrar en contacto con su experiencia y de compartir el proceso de reflexión textual y dialogada entorno a lo que nos pasa por contraposición a lo que pasa (Larrosa, 2003): “ *La formación como espacio donde docentes y aprendices tienen la oportunidad de examinar de forma renovada los significados de la vida cotidiana, que suelen verse como dados y naturales, espacio de experiencia y de interrogación y cuestionamiento de la experiencia.*” (Nan Manen, 2004) *En este sentido la educación mediática apunta hacia la indagación de la experiencia cotidiana en nuestras relaciones con los medios de comunicación desde los diversos modos de experiencia que nos propone y desde las nuevas formas de sensibilidad que surgen en la cotidianeidad (Silverstone, 1999).*

Por lo tanto en el cruce entre las imágenes del sujeto relacional, el sujeto que construye significados y conocimientos individual y colectivamente, y el sujeto de la experiencia se delimitan y expanden las posibilidades de visibilidad y de educabilidad de los jóvenes desde una propuesta hermenéutico-construccionista de educación en medios.

Una de las preocupaciones de las propuestas aquí dialogadas tiene que ver con la creación de propuestas formativas y con procesos de enseñanza y aprendizaje y formas de ser y estar en el aula que desafíen las fracturas y fragmentaciones de otras perspectivas. Es decir con la creación de procesos de sentido y sentidos, de modos de conocer y de hacer que afecten al sujeto y que lo modifiquen. En este sentido he dividido en tres miradas diferenciadas

pero íntimamente relacionadas, las propuestas mediáticas de corte hermenéutico-construccionista. Esto no significa que podamos trazar una línea que delimite claramente una con las otras, sino que más bien representan condensaciones de sentido para organizar el material con el que dialogo.

La primera línea de trabajo estaría centrada en cómo los medios de comunicación se presentan como escenarios relacionales y de encuentro con infinidad de sujetos otros más o menos cercanos geográficamente o simbólicamente. La segunda línea de trabajo centrada en la alfabetización mediática como proceso de construcción cultural e identitaria, y la tercera línea centrada en las nuevas sensibilidades y formas de experiencia que vehiculan los medios.

Los escenarios formativos se plantean a la luz del trabajo en y desde las historias, experiencias y saberes de los jóvenes ya de por sí inmersos en diversas culturas y subculturas mediáticas, es decir atravesados y atravesando diversas ubicaciones existenciales y sociales en los medios. Reconociendo por lo tanto que los medios ocupan una “ *parte central de la manera como damos sentido al mundo, de producir y compartir significados del mismo*” (Silverstone, ídem)

Las prácticas mediáticas como prácticas relacionales

Más allá de que los medios con y en los que vivimos formen en sí instituciones sociales influyentes, de dominio y de poder, esta primera línea de trabajo reconocería tres niveles relacionales en nuestra manera de estar mediatizados, algo que se escapaba en los análisis estructurales propuestos por la terminología crítica y que abre las puertas de la comprensión de cómo el sujeto joven se construye como sujeto relacional, un sujeto conformado por múltiples otros en el espacio social en relación a quienes se define por lo que es, y sobre

todo por la importancia que tiene para entender los modos en que el sujeto se vincula y forma parte de diversas comunidades o espacios colectivos y las diversas características y sentidos que puedan tener dichas nuevas formas de configurar el espacio común entre los jóvenes.

- Un primer nivel indicaría que en sí los medios son el resultado siempre inacabado de procesos de relación entre diversas personas, actores o grupos y en este sentido reconocería la naturaleza social, cultural y compleja de los mismos. Estos serían el resultado siempre abierto de procesos personales y colectivos de pensamiento y acción.

En este sentido de la meta-narrativa de la economía política de carácter crítico pasaríamos a naturaleza narrada y múltiple que articularía los medios en sí como cualquier otra institución, por lo tanto los medios lejos de ser una realidad que se explicaría desde leyes objetivas o estructurales estarían sometidos a diversos procesos institucionales sostenidos por personas y por tanto lejos de ser una realidad en origen explicada de una vez por todas sería en sí un campo de estudio y de comprensión humano como cualquier otro.

Las industrias culturales y los medios de comunicación serían objeto de estudio relativo a historias personales, historias institucionales del mismo modo que estaría atravesado por diversas memorias individuales y colectivas. Este primer nivel de comprensión de los medios se plantea desde diversas propuestas como un campo de estudio y de comprensión, desde su desmistificación para provocar su reencuentro con la esfera social y humana que ocupan los estudiantes.

- Un segundo nivel de trabajo desde un punto de vista relacional con los medios quedaría explicitado por la noción de práctica mediática, como práctica relacional entre el sujeto joven y los medios que transita en su día a día. De este modo la metáfora de la inoculación y de la inyección de visiones y significados en las posturas críticas daría paso a la necesidad de profundizar en las diversas prácticas que los jóvenes mantienen con los medios mediadas por procesos de apropiación, y

simbolización, siempre contemplados desde el papel que ocupan en la cotidianidad y en el día a día y en sus imaginarios.

La noción de práctica mediática desbordaría las nociones de lectura y de escritura de medios tal y como habían sido definidas desde los presupuestos críticos, reconociendo en sí que el sujeto entra en contacto y se pone en relación a los medios como sujeto corpóreo y no meramente desde un proceso de decodificación y codificación textual-sonoro-visual. En este sentido la naturaleza material u objetual de los medios (Morley, 2007) y las formas de apropiación indicarían de forma explícita las limitaciones del enfoque lecto-escritor, para entender el lugar y el peso específico que los medios tienen en las vidas de los jóvenes. Algunos ejemplos serían: el retocado y diseño de superficies en los ordenadores, consolas, la distribución de los medios en el espacio personal, las decoraciones que descansan en los televisores, la relación con los medios como objetos, como partes de la propia identidad.

Por lo tanto este segundo nivel de trabajo enfocaría las diversas prácticas que los jóvenes establecen con los medios entendidos desde su materialidad y desde el simbolismo que le otorgan y desde la relación del sujeto con los mismos y no tan sólo desde los modos en que es capaz de leerlos o escribirlos.

- Un tercer nivel de trabajo propuesto desde una mirada relacional a los medios, entrañaría las modificaciones en los regímenes de sociabilidad (Morduchovichz, 2008), esto es los diversas relaciones personales que se ponen en juego en y a través de los medios. Entendiendo los medios como escenarios en los que el sujeto joven entraría en contacto con otros sujetos humanos de modo que el espacio intersubjetivo de los jóvenes quedaría atravesado por este tipo de relaciones. Podemos distinguir al-menos tres ámbitos relacionales que articulan los medios en la vida de los jóvenes:

Un primer nivel señalaría como los medios convocan físicamente a varios sujetos, esto es de qué modos las prácticas mediáticas son

prácticas colectivas y relacionales y el significado que estas tienen para los sujetos que las ponen en práctica, juegos de consola, visionado de cine, televisión, escucha de radio, usos compartidos de ordenadores, lecturas compartidas, grabación de música, etc...

Un segundo nivel tendría que ver con las formas de interactividad que permiten los medios, es decir las relaciones que pone en marcha sin la presencia de los sujetos en el espacio. En este sentido algunos autores han señalado como este segundo nivel denominado régimen de tecno-sociabilidad (Stone, 1992) está trayendo a discusión nuevos procesos socioculturales impulsados por las TIC y los medios, y la redefinición de lo que entendemos por comunicación humana: relaciones mediadas por diferentes códigos simbólicos y materiales, y lenguajes, o las formas de continuidad o discontinuidad, de presencia o ausencia.

En tercer lugar hablaríamos de todos aquellos otros/as sujetos o colectivos con los que el sujeto entra en contacto y relación por medio de las representaciones que le ofrecen los medios. Los medios son un escenario fundamental para entender como los jóvenes aprenden a entender y a mirar diferentes colectivos, grupos sociales o personalidades, incluidos los propios grupos de adscripción como serían el de la juventud. Este sería un buen escenario para preguntarse acerca de ¿cómo los jóvenes interpretan las imágenes y discursos que le llegan y de qué modos participan o no en la producción mediática de discursos acerca de otros sujetos?

Por tanto explorar como los jóvenes miran y se relacionan con cualquier sujeto “otro” es su vida implica conocer como los medios juegan un papel en ese proceso de construcción de la propia mirada y por tanto de la propia posibilidad de entender quién es ese otro sujeto. De entre las representaciones que los medios dispensan encontraríamos múltiples sujetos o colectivos “otros” que tan sólo existirían como representación en el imaginario de ciertos jóvenes, y que sin embargo forman parte de su cosmovisión del mundo de forma completamente mediatizada.

Sin embargo existen múltiples “ otros” que están atravesados por representaciones mediáticas y por formas de mirar mediatizadas que coexisten en los espacios donde el joven vive. En esta situación *‘las batallas que se dan entre otras: por la representación, son batallas que afectan nuestro sentido de los otros y de nosotros mismos.’* (Silverstone, 1999)

Las prácticas mediáticas como procesos de construcción identitarios y culturales

“ Aprendemos y enseñamos, actuamos y conocemos también como espectadores que ligan en todo momento lo que ven con lo que han visto y dicho, hecho y soñado” . (Ranciere, 2010:23)

Del mismo modo que los medios entendidos como escenarios de sociabilidad y de construcción de representaciones sobre el mundo y sobre los sujetos que viven en él, permiten a los jóvenes re-crear sus relaciones personales y su manera de estar en la sociedad, encontramos diversas aproximaciones que en continuidad con estos presupuestos enfatizan los modos en que el sujeto joven entra en contacto con la información tanto como consumidor como productor, los modos en que se apropia de dicha información creando conocimiento y saber , los diversos modos de compartirlo y los modos en que dichos procesos afectan la construcción identitaria propia y las pertenencias y adscripciones culturales, del mismo modo que lo hacían las relaciones sociales que articulan en y con los medios.

En este sentido hablaríamos de miradas a la educación en medios preocupadas por generar procesos conscientes acerca de los modos en que “ consumimos y producimos información, conocimiento y saber” (Granè y Willem, 2009) en contextos mediáticos y los modos en que estos consumos y

procesos de producción contribuyen a crear el sentido de quienes somos como sujetos culturales y sociales. Lo que tiene que ver con la relación entre información, conocimiento y la comprensión de nosotros mismos y del mundo en que vivimos. Un proceso que sería un camino siempre inacabado donde: *“ La comprensión, en tanto que distinta de la correcta información y del conocimiento científico, es un complicado proceso que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin siempre diversa y mutable, por la que aceptamos la realidad, nos reconciliamos con ella, es decir tratamos de sentirnos en armonía con el mundo” (Arendt, 195: 23)*

Aquí se destaca el compartir y trabajar a partir de los modos en que los escenarios mediáticos y las tecnologías contribuyen a la construcción y la re-construcción cultural del mundo en que vivimos, del mismo modo que están basados en dichas construcciones y re-construcciones. Por lo tanto asumiendo los medios como la expansión del mundo en que se vive y como resultado de unas determinadas condiciones culturales (Escobar, 2005).

Lejos de entender los medios de comunicación como construcciones ideológicas a-contextuales y a-temporales, entenderíamos los medios en sus intersecciones entre las dinámicas institucionales que entrañan y las particularidades culturales de los contextos y de los sujetos que se los apropian y significan. Por lo que pondríamos el énfasis no tanto en los procesos de homogeneización y estandarización a los que nos someten los medios como a entender de qué manera contribuyen a la formación de culturas locales híbridas, con elementos locales y globales, con adscripciones culturales diversas, y de qué modo estos procesos están orientados por la selección que hacen los sujetos en relación a los usos de los medios disponibles. En este sentido el concepto de Appadurai (2001) de tecno-espacios nos permite entender estos procesos de cambios mediados como las destrucciones culturales, las hibridaciones culturales, los procesos de homogeneización y la creación de nuevas diferencias a través de la mediatización y de las conexiones que establecemos con el mundo a través de las tecnologías

mediáticas. Los jóvenes en este sentido podrían considerarse como “ *uno de los primeros colectivos que configuran un imaginario global*” (Feixà, 2001)

Esta mirada pondría énfasis en cómo los sujetos en su relación diaria con los medios conforman su cultura cotidiana y en el modo como estos significados dependen de los modos en que los sujetos se acercan a los medios, en la manera en cómo nos tocan o impactan, engancha, o de cómo entramos y salimos de los ambientes mediáticos en la cotidianidad (Silverstone, 1999), asumiendo ciertas paradojas inherentes como el hecho de que los significados que son creados y ofrecidos por los medias, han surgido de instituciones cada vez más globales que al mismo tiempo se solapan con culturas locales y preferencias individuales y colectivas.

Señalaríamos una serie de propuestas que parten de la comprensión de las prácticas culturales que articulan los jóvenes con los medios en su cotidianidad, los diversos modos en que reorganización los conocimientos y el desarrollo de contenidos simbólicos, respondiendo a cuestiones como: ¿Qué conocimiento es creado alrededor de los medios de comunicación y qué prácticas son generadas? ¿Qué dominios nuevos de actividad humana crean estos conocimientos y prácticas? ¿Qué nuevas formas de construcción de la identidad y de la realidad y de negociación de tales construcciones están siendo introducidas por las nuevas tecnologías y los medios de comunicación? ¿De qué manera las procedencias socioculturales diversas afectan la relación con los medios? ¿De qué modo las culturas locales permiten el acceso a determinados contenidos simbólicos? ¿Las pertenencias culturales y subculturales actúan como filtros y formas de organizar las percepciones y acciones en relación a los mundos mediáticos? Una respuesta insinuada estaría en el argumento de que : “ *El hecho de que jóvenes de sectores socialmente diferentes enciendan la televisión para ver el mismo programa no supone de ninguna manera una comunión o uniformidad en las prácticas y las formas de recepción* (Morduchowicz, 2008)

Las prácticas mediáticas como experiencia corporal y sensible

En consonancia con las dimensiones relaciones de la educación mediática, y con los presupuestos culturalistas e identitarios tendríamos una serie de aproximaciones centradas en los tipos y las modalidades de la experiencia que permiten y fomentan los medios hoy en día al entrar a formar parte fundamental de la experiencia de ser sujeto en el mundo, de los modos de pensar y de ser (Innis, 1952; Escobar, 2005). Se reconocería que la ontología corporal y sensible del sujeto es atravesada por la ubicuidad y la cotidianeidad de los medios en nuestra experiencia contemporánea. Reconociendo los modos en que la mediatizaciones que proponen los medios forman parte de nuestras experiencias corporales y lingüísticas, y nuevos modos de lenguajes conectados a nuevas posibilidades de experiencia.

Una vía que abre la posibilidad de explorar nuestras propias experiencias en el mundo, entendidas como aquello que nos pasa por contraposición a aquello que pasa, y los modos en que dichas experiencias fenomenológicas están atravesadas y alentadas por la presencia de los medios de nuestra vida. Del mismo modo esta vía nos permitiría explorar los modos en que entramos en contactos con nosotros/as mismas en tanto sujetos mediatizados, los modos en que nuestra manera de mirarnos y entendernos está mediatizada por los medios, la manera en que articulamos diversas prácticas corporales en y alrededor de los medios de comunicación, los modos en que contribuye a reorganizar nuestros espacio-tiempos personales y colectivos. Los modos en que el sentido de sí mismo relacionado con las propias experiencias está constituido de forma inacabada en relación a los medios que forman parte de nosotros/as.

Estaríamos hablando de modalidades de experiencia compartida que son propuestas como novedades del tiempo que vivimos, entendidas en términos percepción de la velocidad y la sonoridad, en términos de la velocidad de las imágenes, de los tipos de discursos televisivos, publicitarios o de los video-clips

y los modos en que nos afectan y en qué nos proponen escenarios para la experiencia propia. También podríamos tratar de ver cómo la fluidez de los medios afecta la manera en que vivimos la propia experiencia, los modos en que la inmediatez de los medios afecta la inmediatez de lo que vivimos en relación a nosotros/as mismas/os.

Los modos en que aprendemos a mirar y a atender, desde la fragmentación y desde la continua estimulación, desde la actitud del zapping ante la vida, no sólo ante la televisión (Barbero, 2008). Trataríamos de los diversos modos de atención flotante y discontinua y dispersa a que sometemos nuestra mirada, las incapacidades para mantener la concentración en una misma realidad por mucho tiempo (Ferrés, 2000), los modos en que los filmes vehiculan ciertas experiencias sensibles en los espectadores, la consagración al presente de los medios, y las dificultades para saber qué hacer con el pasado y con el futuro, la hiper-realidad de lo instantáneo, la fugacidad, la velocidad de la información, la comunicación que propicia el olvido (Canclini, 2004), las particulares formas de encarar la realidad fruto de ciertos regímenes de realidad instaurados por los medios.

Una aproximación que destaca la necesidad de educar en y a partir de las experiencias propias como modo de re-construir y luchar en contra de la fragmentación y falta de sentido que propician la hiper-saturación de los escenarios mediáticos, y la necesidad de en y a través de los mismos de volver a encontrar los caminos de vuelta hacia uno /a misma, los modos en que volver a unir los diversos fragmentos, veloces y dispersos para establecer el siempre precario equilibrio entre lo que sucede a nuestro alrededor y lo que nos sucede como sujetos de la experiencia hermenéutica.

Por lo tanto este enfoque no estaría tan interesado por los contenidos y las particularidades de lo que hacemos con los medios sino en la medida en que eso que hacemos con los medios afecta nuestras experiencias y los modos de relacionarnos con las mismas, respondiendo a preguntas tales como: ¿en qué

medida lo que hacemos, leemos y escribimos con los medios nos permite “ *crear sentido en relación a ese mundo tecnologizado en que vivimos*” (Morley, 2007:21).

En este sentido entenderíamos como campo de lo posible imaginable lo que propone Susan Sontag (1964:27) cuando afirma: *Todas las condiciones de la vida moderna su abundancia material, su exagerado abigarramiento se conjugan para embotar nuestras facultades sensoriales. Y la misión del crítico (educador) debe plantearse precisamente a la luz del condicionamiento de nuestros sentidos, de nuestras capacidades. Lo que ahora importa es recuperar nuestros sentidos. Debemos aprender a ver más, a oír más, a sentir más.*’



**5. Perspectivas post-estructurales en educación con medios:
El sujeto discursivo y singular**



5.1. Situando las perspectivas post-estructurales en educación con medios

El conocimiento es siempre una perspectiva... sólo hay conocimiento bajo la forma de ciertos actos que son diferentes en sí y múltiples en su esencia, actos por los cuales “ el hombre” se apodera violentamente de ciertas cosas, reacciona antes situaciones, les impone relaciones de fuerza. El conocimiento es siempre una relación estratégica en la que el hombre está situado. El conocimiento es parcial, oblicuo y perspectívico” (Foucault, M. 2005: 9)

Hablando en propiedad delimitar una perspectiva post-estructuralista de educación en medios, implicaría rechazar todo tipo de sistematización y de codificación cerrada más allá de los escenarios espacio-temporales en los que se despliegan sus estrategias y posicionalidades, como constante actualización y devenir táctico.

Por lo tanto lo que planteo a continuación sería una re-construcción de ciertos aspectos de las miradas post-estructurales que me permitirían visibilizar un espacio formativo en relación a la educación mediática y ubicar ciertos horizontes y posiciones para los sujetos implicados en dichos procesos.

Esta precaución tiene sentido ya que una de las críticas que las miradas post-estructurales despliegan sobre los planteamientos críticos y post-críticos serían el realismo epistemológico y la pretensión de verdad que esconden en sus planteamientos como desarrollos particulares en las ciencias sociales y pedagógicas. Es decir como instancias que articulan ciertos regímenes de verdad que en sí son ficciones, con cierto valor de producción del sujeto y de la realidad. De este modo no importaría tanto el grado de verdad que supone un planteamiento como las posibilidades constitutivas que dichos regímenes de verdad permiten.

En este giro estaría implícito un distanciamiento con respecto al género de teorización social y educativa universalista y moderna, del mismo modo que nos dirige hacia un escenario de búsqueda y práctica de un nuevo género de teorización y práctica local, múltiple y situada en las diversas ubicaciones existenciales y políticas de los sujetos que le dan forma.

Dicho esto, entiendo que los planteamientos post-estructurales (Popkewitz y Brennan, 1998) en educación mediática nos permiten un doble deslizamiento con respecto a las miradas críticas y post-críticas:

Por un lado el énfasis en la ideología que diseminan los medios de comunicación pasa a complejizarse desde los diversos modos en que articulan y difunden saberes y el modo en que estos saberes suponen relaciones de poder que afectan al sujeto que entra en contacto y que vive en ellos. En este sentido las distinciones dicotómicas entre prácticas de recepción/consumo mediático y prácticas de producción/creación mediáticas se volverían mucho más complejas y en cierto sentido carentes de significado y de operatividad ya que todo contacto con los medios de comunicación implica cierta intersección del sujeto con entramados de poder y de saber en los que se constituye como sujeto de acción y de pensamiento.

Por otro lado la manera de entender al sujeto joven como una totalidad condicionada por los medios de comunicación, daría paso a los diversos modos en que los medios de comunicación plantean procesos de subjetivación y de sujeción, es decir pasaríamos de una teoría del sujeto a la comprensión de los modos de sujeción y de subjetivación propuestos en determinadas instituciones como las escolares y las mediáticas en sus intersecciones mutuas, complejizando los modos en que el sujeto joven es producido en contextos institucionales.

De este modo tendríamos por un lado los diversos modos en que los medios de comunicación proponen espacios de saber y conforman relaciones de poder entre los sujetos, es decir los modos en que los medios de comunicación articulan discursos y narrativas y por otro lado tendríamos la subjetividad que sería en sí la experiencia del sujeto producida en dichas instancias discursivas.

Teniendo en que cuenta que el trabajo desde la propia experiencia no tendría las mismas finalidades que las de las posturas fenomenológicas que buscan *“ desplegar todo el campo de posibilidades conectado a la experiencia diaria...e interpretar la significación de esa experiencia de manera que se reafirme el carácter fundacional del sujeto, del yo y de sus funciones trascendentales”* (Foucault, 2009: 12). Por el contrario buscaría provocar el extrañamiento de lo que somos como posibilidad de reinventarnos, como sujetos descentrados, no fundacionales: *“ la tarea de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que ya no sea el sujeto como tal, que sea completamente otro de sí mismo, de modo que llegue a su aniquilación, su dislocación...un proceso de desubjetivación, para impedirme ser siempre el mismo”* (Foucault, 2009:12)

Una de las preocupaciones post-estructurales reside en los modos en que el sujeto se ve materializado por las experiencias que le permiten la multiplicidad de posicionamientos propuestos por las articulaciones de saber y de poder de los entornos institucionales y mediáticos y en los modos de provocar nuevas materializaciones y procesos de subjetivación.

Así se abre una puerta hacia la comprensión de lo que ocurre en el espacio aula o espacio formativo como procesos múltiples de producción de subjetividad, es decir la conformación de un espacio atravesado por diferentes lógicas, que en sí tienen naturaleza técnica, material y discursiva, donde los sujetos estudiantes y los sujetos profesores ensamblan y accionan sobre sí mismos una variedad de prácticas de autoproducción, de carácter epistemológico (formas de conocer(se), de carácter corporal (formas de estar

presente y de mostrarse) y de carácter intelectual (formas de escritura, lectura, cálculo...) (Rose, 1989; Blackman et al. 2008; Blackman y Walkerdine, 2001).

Una mirada al espacio formativo en educación en medios, que atiende como prioridad la producción del sujeto estudiante y la producción del sujeto profesor de modos performativos nunca apriorísticos, y que entiende dichos procesos como activos en la medida en que producen mundos posibles, esto es mundos indefinibles e indecibles de antemano y que por tanto resultan incompatibles con cualquier noción de predeterminación, de trascendencia o de ausencia de temporalidad (Simondon, 2007).

Un proceso formativo inacabado en la medida en que existe solo en tiempo presente y como creación del tiempo real que despliega la materialidad de nuestros cuerpos, (Csordas, 1994), no lineal dado que interrumpe la determinación lineal y la colonización del presente por parte del pasado y finalmente parcial en la medida en que no somos plenamente conscientes de cómo llegamos a ser lo que somos.

Estamos hablando de planteamientos pedagógicos que se alejan de la búsqueda de cualquier verdad, para adentrarse en la exploración de nuevas imágenes, nuevos relatos y diferentes posibilidades en relación a uno mismo/a, a los demás y al mundo en que se vive. Y aún considerando la existencia de verdades en nuestra vida en relación al modo en que funcionan dentro de nuestras experiencias y no tanto en cómo las sujetan, desde este punto de vista las experiencias ni son verdaderas ni falsas, siempre son ficciones construidas que existen sólo después de que se han vivido.

Del mismo modo encontramos una serie de propuestas educativas que combinan la tendencia interpretativa con los procesos de producción de realidad que los desbordan (Sontag, 1964; Foucault, 1978) basados en prácticas que trascienden los engranajes simbólicos: “ no es suficiente decir que el sujeto se constituye en un sistema simbólico. No solamente en el juego

de los símbolos se constituye el sujeto. Se constituye en prácticas reales...existe una tecnología de la constitución del yo, que cruza los sistemas simbólicos, mientras hace uso de ellos.” (Foucault, 2009: 81).

La comprensión en sí y las prácticas de sí serían igualmente imprescindibles. Una realidad que se experimenta en el espacio aula, sin duda con la ayuda de procesos interpretativos pero que aspira principalmente a producir realidades de des-identificación y de extrañamiento (Jodar, 2007; Foucault, 2009) de lo que somos, también en un mundo mediatizado: “ *La subjetivación consiste esencialmente en la invención de nuevas posibilidades vitales, como dice Nietzsche, en la constitución de auténticos estilos de vida.*” (Deleuze, 1995:148)

En un cruce de caminos que nos aleja de los planteamientos universalistas y modernistas, donde la imagen del sujeto joven que educamos deja de estar avalada por la narrativa de progreso hacia la emancipación para adentrarse en el complejo mundo propio y compartido de las verdades asumidas como propias, de todo aquello que dichas verdades nos aportan y nos limitan, de las relaciones propias que establecemos y de las experiencias que nos constituyen como lo que somos en toda su multiplicidad. De modo que la formación mediática en sí supone una exploración en relación al mundo mediático en que vivimos de la propia subjetividad “ *no (como) un regreso teórico al sujeto sino (como) la búsqueda práctica de otro modo de vivir, de un nuevo estilo. No es algo mental. ¿Dónde aparecen hoy los gérmenes de un nuevo modo de existencia comunitario o individual? ¿Existen en mí tales gérmenes?*” (Deleuze, 1995: 171)

Al alejarse de toda pretensión de verdad y universalidad, la crítica post-estructural aspira a provocar efectos y posibilidades vitales, y es en este sentido que los conceptos y las teorías que propone tiene el objetivo último de ser útiles para quienes los hacen suyos, siendo modos de producir realidad y nada más lejos de su intención que aspirar a la representatividad del mundo a

través de la teoría. Desde este punto de vista lo interesante de los conceptos y de las teorías propuestas no es tanto su aprendizaje y asimilación sino más bien su exploración, la manera en que son utilizados y confrontados con las realidades que vivimos, esto es los modos en que nos convocan y nos apelan, el modo en que funcionan o no funcionan ante una situación particular y los modos en que tenemos que renovarlos constantemente dada la naturaleza cambiante de los mundos en que vivimos. En este sentido observamos como: “ *Durante mucho tiempo los conceptos han sido utilizados para determinar lo que una cosa es (esencia). Por el contrario a nosotros nos interesan las circunstancias de las cosas -¿en qué caso?¿dónde y cuándo?¿cómo?, etc.-. Para nosotros, el concepto debe decir el acontecimiento, no la esencia... ” (Deleuze, 1995:44)*

Y es precisamente en este sentido en el que las “ *teorías (deberían) contener nuestros deseos, cuerpos y vivencias. (Walkerdine, 1998) entendiéndose de este modo toda “ teoría como caja de herramientas (lo que) quiere decir: a) que se trata de construir no un sistema sino un instrumento; una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; b) que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión sobre situaciones dadas.” (Morey, en Foucault, 1990: 11)*

5.2 Prácticas y miradas a la educación mediática

Entender la formación mediática desde presupuestos post-estructurales implica en primer lugar saber que el espacio aula es un escenario donde los docentes como cualesquiera otros profesionales “ *aquellos a los que se ha convenido en llamar «trabajadores sociales», periodistas, todo tipo de psicólogos, asistentes sociales, educadores, animadores, o gente que desarrolla cualquier tipo de*

trabajo pedagógico o cultural en comunidad...etc.— actúan de alguna manera en la producción de subjetividad.” (Guattari y Rolnik, 2006: 82).

Asumir el espacio del aula y escuela como un espacio de producción de subjetividad sin embargo puede hacerse desde múltiples y diferentes imágenes de lo que entendemos por subjetividad y por educación. Del mismo modo que las propuestas críticas aspiran a producir un sujeto emancipado, las propuestas hermenéutico-construccionistas a favorecer un sujeto consciente de su propia experiencia y construcciones de conocimiento y sentido, las propuestas post-estructurales de algún modo pueden caracterizarse por su tendencia a desestabilizar las construcciones de sentido, discursivas y materiales que sostienen al sujeto. En busca de nuevas posibilidades y experiencias a partir de lo que se ha denominado el sujeto descentrado o sujeto múltiple (Braidotti, 2000; Deleuze, 1987).

En este sentido una primera mirada al espacio escuela entendería los modos en que está organizado el currículum y los espacios-tiempos que ocupamos en la institución, no tanto como una distribución naturalizada que responde a la evolución madurativa de los jóvenes en progreso de dificultad creciente y acumulada (visión psicológica-biomédica), tampoco como una estructuración abstracta entendida en términos de mecanismos de dominación impuestos y dados a los sujetos partícipes en la educación (Visión crítica), ni tan siquiera como una cierta codificación y aprisionamiento de la experiencia en términos de fragmentación o dificultad en su vivencia (visión hermenéutica).

Más bien lo que plantean las miradas post-estructurales sería la condición performativa siempre viva y siempre abierta, donde los sujetos se ven obligados a dialogar desde innumerables estrategias y tácticas (De Certeau, 2007) ciertas tecnologías de saber-poder productivas y producidas por/para los sujetos que la viven. En este sentido la estructuración del espacio educativo no estaría desligada de los ejercicios localizados espacio-temporalmente en el ejercicio del saber propuesto, del poder articulado y de las relaciones de sí y de

los demás propuestas en un cierto contexto como la escuela o más concretamente como un aula donde se imparta educación mediática.

Un espacio-aula, lejos de ser un simple espacio para el desarrollo madurativo, la toma de conciencia totalizante sobre ciertas verdades universales codificadas de antemano o la puerta de entrada hacia la propia experiencia aumentada y dialogada y/o el espacio de construcción consciente de conocimientos significativos para la propia identidad y cultura, sería un espacio donde de forma particular se propondría al sujeto joven un constante cuestionamiento de los regímenes de verdad que lo constituyen en relación a diversas posicionalidades, como sujeto joven, como sujeto estudiante, como sujeto masculino, como sujeto femenino, como sujeto blanco, como sujeto urbano, como sujeto occidental...

Es en este sentido que las propias experiencias del mundo del sujeto joven serían tomadas como puntos de partida no tanto como estrategia de toma de conciencia vuelta hacia la propia experiencia y conciencia sino sobre los modos en los que de forma específica, particular y parcial, se sitúa y se crea en relación a los espacios sociales en que transita, especialmente los espacios mediáticos y el espacio escuela.

La experiencia como decíamos, no sería el objetivo ni el lugar constantemente inacabado de llegada temporal, sino más bien el resultado de las diversas posiciones discursivas que ocupa el sujeto en el espacio social y los modos que tiene de dialogar con los mismos.

Entendiendo que entre las verdades que asumimos como propias y las experiencias que tenemos de nosotros/as mismos lo que existe no es un vínculo de pertenencia sino más bien una frontera que cabe explorar y multiplicar en sus posibilidades y dimensiones. Es en este sentido en el que se asume la ficción de todo acto de conocer(se) y de toda práctica social y en cierto sentido de toda propuesta formativa.

Desde esta óptica y rechazando toda aspiración de la búsqueda de verdades y de soluciones universales a los procesos formativos, lo que se plantea es un contexto formativo donde el sujeto joven y el sujeto adulto tengan la posibilidad de explorar en relación al mundo mediático en que viven posibilidades de singularización, a saber procesos de desidentificación y desubjetivación en busca de una cierta estética de la existencia (Foucault,) y nuevos modos de vivir(se): “ *Todos aquellos que ocupan una posición docente en las ciencias sociales y psicológicas, o en el campo del trabajo social, todos aquellos cuya profesión consiste en interesarse por el discurso del otro, se encuentran en una encrucijada política y micro-política fundamental. O hacen el juego a esa reproducción de modelos que no nos permiten crear salidas a los procesos de singularización o, por el contrario, trabajan para el funcionamiento de esos procesos en la medida de sus posibilidades y de los agenciamientos que consigan poner a funcionar*” (Guattari y Rolnik, 2006: 37)

En este sentido una propuesta de educación mediática, podría ser entendida como un proceso siempre abierto de agenciamientos subjetivos, materiales y técnicos. Como un proceso en el que localizar *problematizaciones o inquietudes* de los sujetos jóvenes y adultos, en relación a los medios de comunicación y al mundo en que se vive, de cara a trazar líneas de acción y de pensamiento localizados en dichas situaciones particulares y concretas. Una problematización o focalización que conlleva el cuestionamiento de quiénes somos y los modos en que nos constituimos por lo que somos y la exploración de nuevos modos de ser y estar. De este modo: “ *La garantía de una micro-política procesual sólo puede —y debe— ser encontrada a cada paso, a partir de los agenciamientos que la constituyen, en la invención de modos de referencia, de modos de praxis. Invención que permita elucidar un campo de subjetivación y, al mismo tiempo, intervenir efectivamente en ese campo, tanto en su interior como en sus relaciones con el exterior.*” (Guattari y Rolnik, 2006: 101)

Lo que sigue es un desglose que contempla el trabajo mediático desde dos posiciones de sujeto alternativas que se podrían articular infinitamente en el trabajo del aula: por lado un trabajo de de-construcción de los modos en que los medios contribuyen a que los sujetos nos subjetivemos de ciertos modos, y seamos lo que somos. Y por otro lado los modos en que los medios suponen la oportunidad para des-identificarnos de lo que somos a partir de todo aquello que podemos hacer con ellos desde un punto de vista creativo y singular.

Ambas posicionalidades oscilan entre el sometimiento a la subjetividad tal y como la recibimos y una relación de expresión de creación en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad trabajando en el camino de la singularización o estetización de la existencia.

Prácticas mediáticas y procesos de subjetivación juveniles: la condición discursiva de los medios

Imaginar un espacio formativo en educación mediática desde presupuestos post-estructuralistas, implica comprender la complejidad del proceso que afrontamos. Por un lado el espacio aula es un espacio de subjetivación donde los sujetos se colocan y se posicionan desde diversas localizaciones autorizadas y sugeridas, es decir en primer lugar entenderíamos el espacio aula como espacio productor de subjetividad tanto para los jóvenes estudiantes como para el adulto-profesor. Un espacio productor y producido desde subjetividades múltiples. En segundo lugar la temática o lo que nos interesa trabajar en relación al mundo mediático en que vivimos serían a su vez los modos en que nos constituimos como sujetos ante los entornos mediáticos.

Es decir, nos encontramos ante un bucle productivo y performativo que nos devuelve toda la complejidad del proceso formativo: estudiar y profundizar en los procesos por medio de los cuales nos constituimos en lo que somos,

mientras nos estamos constituyendo como tales en determinadas localizaciones espacio-temporales e institucionales, siendo precavidos en cuanto las pretensiones de claridad y resolución de dichos procesos dado que: *“ La rearticulación del sujeto, concebido ahora como móvil o múltiple, significa que se organiza en torno a coordenadas variables de diferencia” (Teresa de Lauretis, 1987)* y que asumir un descentramiento del sujeto nos lleva a considerar *“ la imposibilidad de fijar nuestras identidades y poder conocernos a través de ellas de forma definitiva” (Rifà, 2005)*

En este sentido considero fundamental autorizar un espacio plural y múltiple de experimentación y de búsqueda de nuestras propias preocupaciones, intensidades y lugares de intersección con las realidades mediáticas en que vivimos. Resultaría engañosamente contradictorio proponer un espacio de conocimiento acerca de los modos en que nos constituimos desde localizaciones subjetivas totalitarias o subordinadas a los imperativos del adulto-profesor. Lo que no significa que como tal no ocupemos lugares de sujeto ante los estudiantes, ni que no tengamos el deseo de promover ciertos procesos formativos.

Considero interesante ubicar el horizonte del espacio formativo en la noción de teoría como instrumento, como estrategia productiva de cierta realidad, y de este modo entender el espacio formativo como espacio donde crear y sostener procesos de agenciamientos subjetivos siempre locales, parciales y múltiples.

Agenciamientos en la lectura de medios

Siguiendo la propuesta de Foucault (1990), una posibilidad de trabajo pedagógico en relación al modo en que leen, o reciben diversas realidades mediáticas sería explorar:

- Los modos en que mediante nuestras prácticas de recepción mediáticas

nos constituimos y fijamos ciertas verdades entorno a nuestro ser sujeto: es decir los conocimientos que tenemos de los medios y que utilizamos con los medios y el modo en que fijan ciertas verdades (Saberes)

- Los modos en que mediante nuestras prácticas de recepción mediática nos constituimos y damos cuerpo a nuestras acciones sobre los demás: es decir las prácticas que articulamos con los demás a través de los medios y como contribuyen al sentido de nosotros mismos y de los demás (Relaciones de poder)
- Los modos en que mediante nuestras prácticas mediáticas nos constituimos en sujetos morales: es decir la relación propia que entrañan las prácticas mediáticas y lo que me permite conocer de mi mismo y hacer sobre mi mismo. (Sujeción)

Desde este punto de vista el conocimiento que “ reciben” los jóvenes por medio de los medios y el conocimiento que producen podría contemplarse como una relación de fuerza que se ejerce, que tiene efectos y que produce realidad. Lo que nos llevaría a preguntarnos por las modalidades en que es producido, controlado, seleccionado, distribuido y redistribuido en cada escenario mediático, en busca de dominios determinados y determinantes.

Independientemente de que las bases de un trabajo analítico sobre los modos en que los medios subjetivizan al sujeto, sean esta u otra, en el proceso siempre abierto de exploración teórica y metodológica, lo interesante resulta de proponer encaminar al sujeto hacia la propia confrontación con los modos establecidos y naturalizados de relacionarse con los medios en sus dimensiones de recepción, y a partir de dicha confrontación ir entreviendo de qué modos se pueden revisar dichas relaciones de cara a iluminarlas desde otros ángulos teóricos o experienciales, de cara a provocar nuevas realidades del sujeto.

Desde esta posición, las tecnologías y los medios de comunicación representarían un conjunto de realidades artefactuales, corporales y semióticas desplegadas unas sobre las otras, a través de los límites que imponen a la experiencia las situaciones históricamente dadas. Por lo tanto los medios estarían históricamente y discursivamente situados. (Mitcham, 1989) *thinking through technology. The path between engineering and philosophy*.

Y sería en relación a dicho horizonte discursivo ante el cual los jóvenes verían confrontadas sus opciones y preferencias ante los medios, de modo que esta aproximación nos permitimos analizar y comprender como las interpretaciones personales que tenemos de los medios y las elecciones que tomamos están establecidas y articuladas desde coordenadas sociales, culturales e históricas: 'Foucault's concern with knowledge and power in terms of discourses offers an opportunity for media educators to connect personal, social and cultural levels of meaning making.' (Mitcham, 1989: 48)

Lo que en el mejor de los casos puede conducirnos a buscar y a crear otras maneras de elegir, nuevas posiciones de sujeto, y a entender sin duda que los procesos de recepción mediática, de lectura o de audiencia son en sí procesos productivos y no están determinados por estructuras o apelaciones cerradas, fruto de la naturaleza de textos o de las imágenes. Estaríamos planteando en primer lugar como los textos mediáticos lejos de estar constituidos por estructuras que determinan su significación y su forma de articularse con nuestros cuerpos, imágenes o realidades, serían " inseparables de los procesos activos por medios de los cuales los leemos" (Storey, 2006:98), este hecho nos estaría indicando una de las dimensiones de contingencia que presentan los medios como escenarios semióticos, corporales y materiales a pesar de su naturaleza discursiva. Esto es la necesidad de su continua performatividad.

Por otro lado siguiendo la propuesta de Derrida (2005) entenderíamos como cada texto mediático en su propio proceso de producción contiene una naturaleza híbrida e intertextual, dado que el proceso de significación siempre está producido de manera incompleta desde la diferencia, desde las diferencias que me permiten entender lo que lo diferencia de otros textos. En definitiva los textos mediáticos de este modo entendido siempre tienen trazos de significados provenientes de otros textos. Lo que nos permite entender la naturaleza textual desde su diferencia y su incompletud constitutiva.

Por lo tanto los medios de comunicación a pesar de producir y estar producidos por discursos, resisten su reducción al discurso y a la significación. Por el contrario son la condición de los discursos y de la significación. Esto es tanto como decir que podemos pensar, significar, y dar sentido y representar quienes somos en parte por las tecnologías y los medios que nos constituyen. Lo que no es simplemente decir que los medios tienen diferentes significados, usos o efectos en cualquier contexto social dado, sino más bien que este margen de indeterminación y de contingencia participa activamente en la constitución de quienes somos y de ahí la importancia de enfocar en el trabajo en medios, tanto las dimensiones discursivas y materializantes de los medios como la necesaria performatividad en su despliegue.

Una performatividad que establece relaciones entre imágenes, entre palabras, o entre significaciones de modo que nuestra subjetividad queda atravesada por los modos en que estamos conformados por flujos de signos, de palabras, de textos, sonidos, imágenes... que a su vez permiten dar sentido, codificar o desestabilizar lo que experimentamos como propio incluido el sentido del yo.

Desde este punto de vista resulta interesante explorar los modos en que nuestros cuerpos, artefactos, y signos entran en relación a las experiencias que tenemos. Y los modos como los medios nos son dados de ciertas formas hegemónicas y al mismo tiempo como son singulares y contingentes, tratando de articular los modos hegemónicos dados con las singularizaciones que resultan de nuevas miradas y prácticas mediáticas.

Una de las estrategias que han sido planteadas por los planteamientos post-estructurales sería la producción de re-significaciones y re-articulaciones entre los sujetos y diversos tipos de conocimientos articulados geográficamente, emocionalmente o virtualmente, concretamente nos referimos la metodología basada en cartografías (Guattari y Rolnik, 1996), que por un lado pondrían énfasis en la naturaleza abierta de aquello que a menudo se considera cerrado como son los modos de transitar los lugares sociales, virtuales o emocionales, y en la posibilidad de nuevos tránsitos que impliquen agenciamientos individuales y colectivos que tienen en cuenta tanto la dimensión temporal del conocimiento como la dimensión espacial y corporal del mismo: cartografías de tránsitos que realizamos en los espacios virtuales (Berardi, 2007) , cartografías urbanas (Precarias a la Deriva, 2002), cartografías emocionales...

Otra de las estrategias estaría basada en las aproximaciones de Michel de Certeau (2007), y consistiría en abordar las formas en que el consumo mediático lejos de suponer patrones y pautas repetidas una y otra vez por los diversos grupos sociales o individuos, estarían atravesada por diversas tácticas y estrategias micro-políticas, que a su vez contribuirían a conformar los escenarios mediáticos como lugares, esto es como espacios practicados y existentes únicamente en la medida en que son activados por las personas. Maneras de hacer que constituyen las prácticas a través de las cuales los jóvenes se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural y mediática. Esto es en los modos como podemos empezar a prácticas y atravesar los espacios mediáticos como si se tratase de *“fases imprevisibles en un lugar ordenado por las técnicas organizadoras de sistemas. Pese a tener como material los vocabularios de las lenguas recibidas (el de la televisión, el del periódico, el del supermercado o de las disposiciones urbanísticas) pese a permanecer encuadrados por sintaxis prescritas (modos temporales de horarios, organizaciones paradigmáticas de lugares, etc...), estos atajos siguen siendo heterogéneos para los sistemas donde se infiltran y donde bosquejan la astucias de intereses y deseos diferentes.”* (De Certeau, 2007:41)

Agenciamientos en la producción de medios

Del mismo modo que planteábamos las prácticas de recepción de los medios a la luz de su posible desestabilización, re-significación y apertura dada su contingencia en esencia y su estructuración no cerrada, planteamos ahora los modos en que pueden desplegarse prácticas mediáticas que contemplen todo el potencial de su poder subjetivador y que puedan proponer una apertura para el sujeto que participa de las mismas.

Una de las opciones a la hora de producir textos, imágenes o entornos mediáticos, tendría que ver con el modo de relacionarlos con “ una expansión de la articulación y de la adopción de entendimientos tecnológicos y de políticas que puedan contribuir a la vida autónoma de la gente y a experiencias de auto-organización, una metodología social nómada de la tecnología.”

Una metodología nómada que busca desde lo particular y concreto articular conocimientos, aspectos técnicos, significados, y cuestionar los modos en que mientras producimos textos mediáticos articulamos ciertas relaciones:

- Relación del sujeto con su propio pensamiento.
- Relación del sujeto con su moral, lo que es apropiado a cada circunstancia.
- Relación del sujeto con la naturaleza.
- Relación del sujeto con los otros.

Este tipo de propuestas no estaría desligado de los modos en que concebimos el espacio escolar y el espacio clase como una máquina en el sentido que le da Foucault , *yo diría que mi máquina es buena no porque transcriba o suministre un modelo de lo que pasó, sino porque el modelo que efectivamente da es tal que permite que nos liberemos del pasado. (Foucault, 2009: 23)*

En este sentido las propuestas post-estructuralistas entendidas desde metodologías nómadas partirían de situaciones concretas, cotidianas que queremos explorar, que nos preocupan y que consideramos relevantes en cómo nos identificamos como sujetos y en como nos constituimos como tales ante las mismas. Y es precisamente a partir de las situaciones que nos atraviesan como intensidades y como deseo desde donde partirían las propuestas pedagógicas no para confirmar lo que somos o lo que sabemos sino para desestabilizar aquello que creemos ser o saber en busca de nuevos modos de vida y de existencia individual y colectiva. Una búsqueda que bien podría estar tejida desde/en relación a la noción de potencia de vida (Nietzsche, 1998) y basada en los diversos modos que tenemos de formar parte de los flujos que nos atraviesan como proceso ético y estético de existencia.

Bibliografía

- Althusser, L. 1995. Ideología y aparatos ideológicos de estado. Freud y Lacan. Nueva Visión.
- Appadurai, A. 2001. La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. FCE. Madrid.
- Arendt, H. 1995. De la historia a la acción. Editorial Paidós. Madrid
- Arendt, H. 1990. Hombres en tiempos de oscuridad. Gedisa. Barcelona
- Barbero, J.M. 2008. El cambio en la percepción de los jóvenes. Socialidades, tecnicidades y subjetividades. Pp.25-46 En Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad. Morduchowicz (coord.)
- Bauman, Z. 2007. Vidas de consumo. FCE. Madrid
- Benerias, L. 2005. Género, desarrollo y globalización. Por una ciencia económica para todas las personas. Editorial Hacer
- Berardi, F. 2007. Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo. Tinta Limón. Buenos Aires
- Bingham, Ch. Biesta, G. 2010. Jacques Ranciere. Education, truth and emancipation. Continuum.London
- Blackman, L. Cromby, J. Hook, D. Papadopoulus, D. Walkerdine, V. 2008. Editorial Creating Subjectivities. En Subjectivity. 22, 1-27-
doi:10.1057/sub.2008.8
- Blackman, L. Walkerdine, V. 2001. Mass hysteria: critical psychology and media studies. Palgrave. London
- Buckingham, D. 2002. Crecer en la era de los medios electrónicos. Morata. Madrid
- Buckingham, D. 2003. Media. Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge. Blackwell.
- Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S. and Willett, R. 2005. "Assessing the Media Literacy of Children and Young People: A literature review". London, Ofcom
- Braidotti, R. 2000. Sujetos nomadEs. Paidos. Madrid
- Bruner, J. 1991. Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza. Madrid

- Bruner, J. 2004. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa. Barcelona
- Canclini, N. G. 2004. Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Gedisa. Barcelona
- Cantor, J. 1994. Fight reactions to mass media, pp. 213-245 in Bryant, J. and Zillmann, D. (eds.) Media Effects: Advances in Theory and Research Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Cortina, A. 2008. La Escuela de Fráncfort. Crítica y Utopía. Síntesis. Madrid
- Cooper, D. 1978. ¿Quiénes son los disidentes? Pre-textos. Valencia
- Csordas, T.J. (eds.) 1994. Embodiment and experience. The existential ground of culture and self. Cambridge University Press.
- De Certeau, M. 2007. La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer. Instituto Tecnológico y de Estudios superiores de Occidente. Mexico.
- De laetis, T. 1987. Technologies of gender: essays on theory, film and fiction. Indiana University Press
- Deleuze, G. 1995. Conversaciones. Pre-textos. Valencia
- Deleuze, G. 1987. Foucault. Paidós. Madrid
- Denzin, N. Lincoln, Y. 1994. Handbook of Qualitative Research. Part II. Major Paradigms and perspectives. Pp.99-117. Sage
- Derrida, J. 2005. Cada vez única el fin del mundo. Pre-textos. Valencia.
- Derrida, J. 1995. Espectros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional. Trotta. Madrid
- Diotima. 1999. El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana. Icaria. Antrazyt. Barcelona
- Elias, N. 1994. Conocimiento y poder. Ediciones la Piqueta. Madrid.
- Erickson, E. 1968. Identidad, Juventud y Crisis. Ed. Paidós, Buenos Aires
- Estefanía, J. 2003. Hij@ que es la globalización? Aguilar. Madrid.
- Eke, R. y Croll, P. 1992. Television formats and children's classification of their viewing. Journal of Educational Media 18 (2/3): 97-106
- Escobar, A. 2005. Bienvenidos a Cyberia. Notas para una antropología de la cibercultura. Revista de estudios sociales. Nº22, diciembre de 2005, 15-

- Feixa, C. 2001. Generación @ Joventut al segle XXI. Generalitat de Catalunya. Barcelona
- Feenberg, A. 1991. Critical theory of technology. New York: Oxford.
- Ferrés, J. .2000. Educar en una cultura del espectáculo. Barcelona: Paidós
- Foucault, M. 1978. El orden del discurso. <http://caosmosis.acracia.net/?p=517>
- Foucault, M. 1990. Tecnologías del yo. Paidós. Madrid
- Foucault, M. 2005. La verdad y las formas jurídicas. Gedisa. Barcelona
- Foucault, M. 2009. El yo minimalista y otras conversaciones. La marca editora. Buenos Aires.
- Freire, P. 1996. Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Siglo XXI. México.
- Gadamer, H. G. 1998. El giro hermenéutico. Hermenéutica y modernidad. Catedra. Madrid.
- García de Madariaga, J. M. 2008. Políticas de comunicación en España y Latinoamérica. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid
- Garfinkel, H. 2006. Estudios en etnometodología. Anthropos. Barcelona
- Geertz, C. 1988. La interpretación de las culturas. Gedisa. Madrid.
- Giroux, H. McLaren, P. 1998. Sociedad, cultura y educación. Miño Dávila Editores. Madrid.
- Giroux, H. 2005. Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical. Editorial Popular.
- Goffman, E. 1981. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu, Buenos Aires.
- Grané, M. y Willem. C. (Coord.) 2009. Web 2.0. Nuevas formas de aprender y participar. Laertes. Barcelona.
- Guattari, F. Rolnik, S. 2006. Micropolítica. Cartografías del deseo. Traficantes de sueños. Madrid. <http://caosmosis.acracia.net/textos/micropolitica.pdf>
- Habermas, J. 2008. El discurso filosófico de la modernidad. Katz. Buenos Aires
- Hall, G.S. 2006. Youth: its education, Regimen, and Hygiene. The echo Lybrary.Middlesex.

- Hawkins, R.P. 1977 The dimensional structure of children's perception of television reality. *Communication Research* 4(3): 299-320
- Henriques, J. Hollway, W. Urwin, C. Venn, C. and Walkerdine, V. 1984. *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London. Methuen.
- Hobbs, R. . .2008, January. *Debates and Challenges Facing New Literacies in the 21st Century*. Sonia Livingstone and Kristin Drotner. Sage Publications, 431-447.
- Husserl, E. 1985. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE. Madrid
- Innis, Harold. 1952. *Changing Concepts of Time*. Toronto: University of Toronto Press
- Jodar, R. 2007. *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Laertes. Barcelona.
- Laing, R.D. 2008. *Nudos. La trama de los sentimientos*. Marbot. Barcelona
- Larrosa, J. 2003. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Argentina. FCE.
- Lasswell, H. 1971. The structure and function of communication in society, in W. Schramm and D.F. Roberts (eds) *The process and Effects of Mass Communication*. Chicago: University of Illinois Press: 84-99.
- Latour, B. 2001. *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Gedisa.
- Laughey, D. 2007. *Key themes in Media Theory*. Mc. Graw-Hill. Berkshir
- Levi Strauss, C. 1979. *Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades. Siglo XXI*
- Leistyna, P. Woodrum, A. Sherblom, S. (eds.) 1996. *Breaking Free: The Transformative Power of Critical Pedagogy*. Cambridge. Harvard Education Press.
- Levinas, E. 1993. *El tiempo y el otro*. Paidós. Madrid.
- Liotard, J.F. 2000. *La condición posmoderna*. Catedra. Madrid.
- Marcuse, H. 1981. *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad*. Seix Barral.

- Macedo, P. y Steniberg, S. 2007. R. Media Literacy: a reader. Lang Publishing. New York
- Masterman, L. 1994. La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones la Torre. Madrid.
- Mclaren, P. Kincheloe, J. (Eds.) 2008. Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Grao. Barcelona. Prólogo: de qué hablamos, dónde estamos.
 Shirley R. Steinberg. pp.13-16. Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. pp.17-24.
 Cap. 5 Sin sentidos neoliberales. Pepi Leistyna. Pp. 141-180
 Cap.7 De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: el potencial crítico del wikimundo. Juha Suoranta y Tere Vadén Pp.201-226.
- Mitcham, C. 1989. ¿Qué es la filosofía de la tecnología? Anthropos. Barcelona
- Morley, D. 2007. Medios, modernidad y tecnología. Hacia una teoría interdisciplinaria de la cultura. Gedisa. Barcelona
- Melich, J.C. 2005. Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana. 2/1. Trotta. Madrid.
- Morduchowicz, R. (Coord.) 2008. Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad. Gedisa. Barcelona
- Nietzsche, F. 1998. Ecce Homo. Alianza. Madrid
- Pardo, C. 2010. Las Tic una reflexión filosófica. Laertes. Barcelona
- Pérez de Lara, N. 1998. La capacidad de ser sujeto. Laertes. Barcelona
- Popkewitz, T. y Brennan, M. 1998. Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power in education. Teachers College Press,
- Precarias a la deriva .2002. A la deriva por los caminos de la precariedad femenina. Traficantes de sueños. Madrid.
- Ramonet, I. 2003. La tiranía de la comunicación. Debate. Madrid.
- Ramonet, I. y Chomsky, N. 1995. Cómo nos venden la moto. Icaria. Barcelona
- Ranciere, J. 2010. El espectador emancipado. Ellago. Pontevedra
- Rifà Valls, M. 2005. Localizaciones Foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralista crítico-feministas. En Autoría Compartida. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

- Rorty, R. 2001. ¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo. F.C.E. Buenos Aires
- Rose, N. 1989. Governing the soul. The shaping of the private self. Free Association Books. London
- Santamaria, A. 2006. África en el horizonte: introducción a la realidad socioeconómica de Africa Subsahariana. La catarata. Madrid.
- Sassen, S. 2007. "El Estado frente a la economía global y las redes digitales" en Una sociología de la globalización. Katz Editores. Buenos Aires
- Sennet, R. 2006. La cultura del nuevo capitalismo. Anagrama. Barcelona
- Sibilia, P. 2008. La intimidad como espectáculo. F.C.E. México
- Silverstone. R. 1999. Why study the media? Sage. London
- Simondon, G. 2007. El modo de existencia de los objetos técnicos. Prometeo Libros. Buenos Aires
- Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E., and de Haan, J. 2009. Digital Literacy and Safety Skills.
<http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>
- Sontag, S. 1964. Contra la interpretación. Random Mondadori. Barcelona.
- Stone, A. R. .1992. Virtual Systems. En J. Carry y S. Kwinter. (Eds.) Incorporations. New York. Zone Books,
- Storey, J. 2006. Cultural theory and popular culture. A reader. Prentice Hall
- Tadeu da Silva, T. 2001. Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona.Octaedro.
- Todorov, T. 2008. El espíritu de la ilustración. Galaxia Guttemberg. Barcelona.
- Unamuno, M. 1986. Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y los pueblos. Alianza. Madrid
- Vadeboncoeur, J., & Stevens, L. P. (Eds). 2005. Reconstructing the „adolescent“ : Sign, symbol,and body. New York: Peter Lang.
- Valentines, G. y Holloway, S.L. 2002. 'Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line worlds' Annals, Association of American Geographers, 92, 302-319
- Van Evra, J. 2004. Television and child development. Mathwah, NJ. Erlbaum

- Van den Broek et al, 2003. Assesment of comprehension abilities in young children in Stahl. S. and Paris. (eds.) Reading comprehension Assesment Hillsdale: Erlbaum.
- Van Manen, M. 2003. Investigación educativa y experiencia vivida. Idea. Barcelona
- Van Manen. 2004. El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Paidós. Barcelona
- Walkerdine, V. 1998. Daddy's Girl: Young Girls and Popular Culture. Harvard University Press
- Walkerdine, W. 2002. Violent Boys and Precocious Girls: regulating childhood at the end of the millennium. Contemporary Issues in Early Childhood. Volume 1 Number 1 2000
- Walkerdine, W. 2006. Playing The Game. Feminist Media Studies. 6:4, 519-537
- Williams, R. 2004. Los medios de comunicación social. Ediciones 62. Barcelona
- Wright, W. 1975 Six guns and society: a structural study of the western. University California Press.London
- Young, B. 1990. Children and televisión Advertising. Oxford, Oxford University Press
- Yudice, G. 2007. Nuevas tecnologías, música y experiencia. Gedisa. Barcelona.