

## PRESENTACIÓN

### ***La educación democrática se resignifica hoy en los nuevos escenarios ciudadanos***

Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ  
(Coordinador)

Correspondencia

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Facultad de Ciencias de la  
Educación,  
Universidad de Granada  
Campus Universitario de Cartuja,  
s/n  
18071 - Granada  
Tel.: 958-243742  
Fax: 958-244185

E-mail: jbmr@ugr.es

Recibido: 15/03/11  
Aceptado: 16/05/11

#### **RESUMEN**

En este artículo se presentan los fundamentos políticos, jurídicos y educativos para la participación de adolescentes y jóvenes en lo público y en lo político, para ello se aborda la ciudadanía digital: cómo los adolescentes y jóvenes reconstruyen la política habitando los espacios públicos. Se presenta la e-Participación y la producción de brechas sociales, culturales y políticas bajo la idea de que lo público ya no es común. Se exponen algunas sugerencias desde la teoría de la comunicación y el poder con el fin de identificar quiénes tienen el poder y dónde encontrarlos. Se sugiere conocer los marcos mentales de los adolescentes y sus esquemas de interpretación que estructuran y le dan sentido a los mensajes que circulan en las redes con el fin de aumentar la capacidad de producir sus propios mensajes. Finalmente se propone la política deliberativa para la educación mediática y el uso de las redes sociales.

**PALABRAS CLAVE:** Participación política de los jóvenes, Participación de la sociedad civil, E-participación y e-democracia.

#### ***Introduction.***

### ***Democratic education as currently redefined in the new citizenship scenarios***

#### **ABSTRACT**

This article presents the political, legal and educational grounds for the participation of adolescents and youth in the public and political spheres. In doing so, it deals with digital

citizenship: how adolescents and youth reconstruct politics occupying public spaces. We present e-Participation and the creation of social, cultural and political gaps under the idea that the public is no longer common. Some suggestions from the theory of communication and power are offered to identify those who have power and where to find them. It is suggested that getting to know the mindset of teens and their interpretation schemas that structure and give meaning to the messages circulating the networks will allow them to increase their ability to write their own messages. Finally, the article puts forward deliberative policy for media education and for the use of social networks.

**KEY WORDS:** Youth political participation, Civil society participation, E-participation and e-democracy.

*“La conversión del hombre en la terminal de un ordenador, que sólo tiene que ver con teclas, con impulsos mecánicos, ataca el centro mismo de la creatividad, de la posibilidad. La imagen que expresase esta situación sería la de unos dedos, escurridizos, uniformes, fríos; sin los dulces vericuetos dactilares, por donde la piel nos dice que somos quienes somos”.*

Emilio Lledó (2009, 74)

## **Introducción**

La democracia ha de aprenderse, no se tiene de nacimiento, y es la educación democrática la que nos permite compartir una forma de mirar el mundo, supone abrir las instituciones educativas a todos los miembros de la sociedad, crear las condiciones en los diferentes escenarios (medios, redes, instituciones públicas) para poder vivir juntos. Cruza la mayoría de las actividades cognitivas y morales –complejas– a un nivel teórico de reflexión, empírico, profesional, o tecnológico. Es vivencial, se aprende a través de la experiencia individual y colectiva. Lógicamente, los temas son tan abundantes que no caben en este monográfico, pero sí vamos a señalar algunas vías de resignificación de la educación democrática en las condiciones de nuestro nuevo siglo.

La dependencia recíproca entre educación y democracia ha pasado en nuestro legado histórico por diferentes teorizaciones, puntos críticos y refundaciones; de manera quizá excesivamente simplista asumimos el reconocimiento de que no puede haber educación sin democracia ni viceversa. De otra manera nos lo manifiesta Emilio Lledó (2009, 56) cuando afirma que el descubrimiento de que la democracia se sustenta en la educación constituyó la esencia del legado

democrático, entendiendo la educación como fomento y ejercicio de la libertad para poder pensar y actuar. Este filósofo piensa que se han trivializado sus muchas prácticas entendiendo, por ejemplo, la libertad de expresión sólo como la libertad de expresarse y no como la libertad de poder pensar, de aprender a saber pensar para, efectivamente, tener algo que decir.

Al revisar la educación democrática, lo hacemos en sus nuevos escenarios ciudadanos –el mediático, el virtual y el escolar– pues percibimos la aparición del escenario virtual como superpuesto a los medios de comunicación y también a la institución educativa. Por ello, trataremos algunas preocupaciones de partida, que sirvan como reflexiones para abordar la comunicación virtual. Pues, hablamos de *escenarios* o lugares dispuestos hoy –y especialmente significativos para la educación– donde los ciudadanos representamos e interpretamos nuestras vidas en base a las condiciones sobre las que realizamos nuestras actuaciones y rodeados por un conjunto de circunstancias sociales, económicas, culturales y personales que habremos de visibilizar.

### **1) *Adolescentes y jóvenes como ciudadanos. Su implicación en la vida cívica***

Como son muchos las y los investigadores que han explorado la temática que nos ocupa, acudimos a fuentes generales de gran calado académico para reconocer qué aportaciones relevantes se han producido. Las indicamos en tres apartados:

- *Las investigaciones sobre educación para la ciudadanía y la democracia* en los diferentes escenarios escolares o extraescolares han tomado, en la mayoría de los casos, a adolescentes y jóvenes –no es una decisión casual– como sujetos de estudio, si bien otros estudios aportan conocimiento sobre todas las edades. La más completa revisión internacional de nuestra temática (*Handbook of Education for Citizenship and Democracy*) aborda las ideas subyacentes de la educación democrática –como campo académico de cierta inmadurez– en torno a lo que es ciudadanía como estatus legal y político en el estado nacional o transnacional, y la correspondiente implicación de la identidad con esa ciudadanía (que sirve de hecho como justificación para la integración o para la exclusión). Posteriormente, se llega a una concepción más amplia y actualizada, como ciudadanía de dimensión global, internacional o cosmopolita. En esos estudios se exploran los derechos, obligaciones y responsabilidades del ciudadano así como las propuestas de educación cívica, la justicia social y la teoría crítica de la raza, propuestas que naturalmente van dirigidas a combatir el clasismo, el sexismo, el racismo y la homofobia. En otra dirección hacia los supuestos filosóficos de la educación para la ciudadanía

y el liberalismo político, se estudian las complejas propuestas educativas sobre la diversidad e interculturalidad, así como el tratamiento de la igualdad y sus relaciones con la educación para la ciudadanía y la globalización (ARTHUR, DAVIES y HAHN, 2008). Del mismo modo, los autores del mencionado *handbook* adoptan la perspectiva geográfica general basada en una investigación comparada y sintetizándola en tres categorías: ciudadanos de una tradición tradicional minimalista, ciudadanos con participación activa comprometida y ciudadanos orientados a la justicia basada en los valores con una perspectiva de cambio. Recogiendo experiencias como la de Freire en Brasil o las propuestas nacionales del Reino Unido, la República Checa, Israel, Palestina con territorios ocupados, o las experiencias descentralizadas de Canadá, entre otras. Concluimos de todas ellas la variedad de historias políticas, valores culturales o diferencias sociales que reflejan o representan los caminos propios transitados.

Por otro lado, se describen las perspectivas fundamentales de la educación para la ciudadanía y democracia pues analizan las tradiciones democráticas (filosofías, ideologías, corrientes de pensamiento) sobre cómo se organiza el poder político y las disciplinas que la tratan, recogiendo la fundamental aportación del feminismo y los estudios de género, del anti-racismo, del desarrollo sostenible, las aportaciones del estudio de la historia y la necesaria adquisición de las habilidades básicas para desenvolverse.

Se tratan, igualmente, las formas y características de esta educación ciudadana abordando líneas y tradiciones diferentes como: la cultura política (se alude a que más vale afrontar el fundamental y complicado tema, con dedicación y de manera divertida), la implicación en la comunidad, el compromiso cívico y el aprendizaje-servicio, la educación del carácter (de tradición norteamericana), las escuelas democráticas, la educación para la ciudadanía multicultural, la educación para la paz y la resolución de conflictos, y la educación de los derechos humanos como fundamento para la ciudadanía democrática de nuestra era global. Las pedagogías que se presentan como desarrollo de esta formación abordan las ideologías, el contenido y la gestión del curriculum, en especial, la organización del curriculum para una ciudadanía activa, las cuestiones controvertidas y las discusiones sobre la forma y finalidad de la educación democrática, su educación en los contextos escolares, la orientación de la ciudadanía orientada a la justicia a través de la construcción de comunidades curriculares y las complejidades de una evaluación de la educación democrática.

- *Las investigaciones de la implicación cívica de los jóvenes* han venido elaborando la construcción de una teoría política de la socialización, identificando su compromiso como público, en relación con otras personas con intereses similares para influenciar el sistema político aunque provocando ciertos conflictos ideológicos y de intereses (*Handbook* de SHERROD, TORNEY-PURTAM y FLANAGAN, 2010). En esta revisión se postula el protagonismo de los adolescentes y jóvenes como imprescindible. Se admiten diferencias transnacionales a la hora de valorar la intencionalidad de la participación de los adolescentes debidas a las diferentes experiencias culturales. Se ha concluido que existen diferentes formas de participación política, diferentes tradiciones del tipo de identidad y actividad política de los jóvenes; diferencias en subgrupos y, desde el marco disciplinar, diferentes perspectivas filosóficas y psicológicas sobre la función de un buen ciudadano que van desde concebir la actividad cívica en el voto y la afiliación a un partido hasta abordar la convicción de que “lo personal es político” de los movimientos más emancipadores y feministas. Pero, se constata que las categorías de participación cívica de los adultos no se corresponden con las de adolescentes y jóvenes, desconsiderados y negados en la legislación. Desde la globalización posmoderna, la ciudadanía se aborda desde una comprensión transnacional al tiempo que se asocia al capitalismo multinacional. Con la nueva tecnología se adquieren ciertas posibilidades de democratización y se reconsideran algunos supuestos tradicionales, que los educadores han de revisar mirando al adolescente y joven como un aprendiz de ciudadano, o bien como ciudadanos desde el principio, condición facilitada por el libre y abierto uso de las tecnologías.

Desde las teorías del desarrollo, siempre reguladoras de un estatus de inferioridad del adolescente y joven, y desde las investigaciones sobre las creencias políticas, se han producido pocos avances. Es con los nuevos supuestos de los derechos de los niños, adolescentes o jóvenes desde donde se debilitan los planteamientos de los compromisos cívicos entendidos injustamente como transición a la vida adulta. A lo que se suma la aparición de las nuevas tecnologías que abren una “mítica” esperanza a la vez que una potente posibilidad de activismo individual y colectivo.

- *Posibilidades de los medios digitales y las redes sociales para implicar a los adolescentes y jóvenes en una vida cívica online.* Con la aparición de lo virtual como escenario se sale del pesimismo autorregulado y se aspira alegremente a una democracia digital en la que Internet permitirá la democratización de las políticas, si bien es cierto que se mitifican sus posibilidades adorando al “dios” Google, el elitismo de los blogs o el complejo tráfico político virtual

(HINDMAN, 2009). En la era de *Second Life* se profundiza en interesantes exploraciones antropológicas relacionadas con la intimidad, el lenguaje, la sexualidad y el amor (BOELLSTORFF, 2008), identificando las categorías sociales de la raza y el género y sus consecuencias en las historias personales. Es el momento de poner en duda la crítica a jóvenes y adultos, pero especialmente a la que señala a aquellos por su desafección política, lo que resulta más propio de una concepción tradicional del compromiso cívico. Se abordan cambios en la manera de entender la ciudadanía y la educación cívica como consecuencia de la interactividad y la participación vía Internet y se indaga la educación democrática y la implicación cívica desde el uso de las redes, los móviles y el activismo político (LOADER, 2007). La crisis del paradigma desarrollado a partir de los medios de comunicación pública se une a las posibilidades de deliberación democrática (COLEMAN y GOTZE, 2005) que permiten los nuevos medios virtuales. La identificación de diferentes brechas ayudan a la reconstrucción de la potencia democrática de Internet.

Simultáneamente a estas claves básicas se precisan los estudios acerca de los videojuegos, tan implantados entre jóvenes y adolescentes, abordándose la ecología de los juegos y el aprendizaje en su dimensión de entretenimiento o educación (METZGER y FLANAGIN, 2008). Cierta “pánico moral” se provoca entre quienes todavía mantienen una actitud paternalista o proteccionista de la juventud y la adolescencia (McPHERSON, 2008). El surgimiento postmoderno de las identidades, su reconocimiento y estudio entra a formar parte de la construcción de la identidad de los jóvenes conjugando la temática de la identidad virtual como un componente importante en el nuevo contexto mediático (BUCKINGHAM, 2008). Se entra a estudiar la vida cívica *online* tratando de aprender cómo los medios digitales pueden enganchar a los jóvenes (BENNETT, 2008) explorando cómo cambia la ciudadanía en la era digital y se produce la contestación ante los controles culturales. Se intensifica la defensa de la voz propia de la juventud y el uso de los instrumentos para su implicación cívica, se aspira a una mayor autonomía en la e-ciudadanía de la juventud (DAHLGREN, 2007).

En los estudios de nuestro país, se ha concluido que el desinterés por la política y la participación ciudadana no depende de la edad pues ha decaído en todos los niveles y todas las edades, según Alberó (2010, 12) y desde un sector mayoritario se acusa a los jóvenes de desafección política, apatía cívica, pereza en la participación e implicación social. Tales acusaciones se inspiran en supuestos que han de revisarse. No obstante, lo que las evidencias manifiestan es el abandono de la sociedad a los jóvenes al igual que el

discurso político se aleja de ellos. Por otra parte, se habla de la paternalista actitud de “atraer a los jóvenes a la política” y no se toma conciencia de que son los propios adultos los que no pueden presumir de implicación cívica, los que dominan en las aulas, en la red (*ibíd.*, p. 108) y en las familias, acusando a adolescentes y jóvenes. En el caso del estudio mencionado (*Civicweb*) se ha explorado si Internet implica a los jóvenes, si la participación *online* de los jóvenes genera más participación *online* en el campo de la cultura política. Se ha concluido que, cuando se trabaja con personas de la misma edad, la participación en la esfera pública se considera más exitosa porque, además, sus acciones tienen la posibilidad de llegar a las personas que tienen el poder y la capacidad para tomar decisiones. Pero, muchas organizaciones no están dispuestas a ceder el control. Se concluye que Internet no es una mejor forma que otras de llegar a los jóvenes que no están interesados de antemano en la esfera pública. Los jóvenes se interesan por cuestiones de importancia inmediata y próxima para los participantes con repercusión en su vida; y por algunos temas de carácter global (calentamiento, antimilitarismo, desarrollo sostenible). Se cuestiona la convicción socialmente aceptada de que la actividad cívica *online* y *offline* están separadas y son diferentes, antes bien se refuerzan y complementan. De las categorías sociales investigadas se concluye que la clase social es la más determinante para el uso de Internet y la implicación cívicopolítica, por encima de la residencia y el género.

Para terminar, en el análisis de la vida cívica *online* se perciben los cambios de la ciudadanía en la generación de adolescentes y jóvenes que contestan el control cultural de los adultos, aspirando a una voz pública específica de la juventud que permita experiencias propias, y se reconsideren los instrumentos de implicación cívica de manera que adolescentes y jóvenes puedan ser autónomos en la construcción de la ciudadanía por vía digital (BENNETT, 2008).

## **2) Narrativas enfrentadas en los escenarios: mediático, virtual y escolar**

- Las narrativas sobre los medios de comunicación han evolucionado desde su origen y se justifican en función de argumentos rivales: sobre la libertad frente al gobierno (el liberal eslogan de “perro guardián”), el debilitamiento del patriarcado (propuesta del feminismo), la obtención de placer del consumidor (populista), obtención de mayor libertad y tolerancia (libertaria), mayor inclusión social (antropológica) y control por parte de la élite (radical). Ninguna está por encima de toda crítica y sin embargo todas tienen algo que ofrecer para reconstruir la comprensión del papel de los medios de



comunicación, según Curran (2005, 63). Lo que se extrae de tales relatos es que cada nuevo medio influye en la organización de la sociedad, cambia la naturaleza de los sentidos y la percepción humana, altera la estructura de las relaciones personales y los canales de influencia. Ahora bien, la actual narrativa tecnológico-determinista tiende a contemplar la tecnología de las comunicaciones como causa determinante autónoma de los cambios, sin embargo, hoy se admite que hay otros factores determinantes. Pero, los estudios mencionados sostienen que los nuevos canales de comunicación subvierten las estructuras de autoridad apoyadas en la censura, tema de gran interés que Curran decide explorar (*ibíd.*, p. 85).

Los teóricos de la cultura escriben con entusiasmo sobre la globalización como un proceso que está promoviendo la conciencia planetaria, aumentando el diálogo internacional, otorgando poder a las minorías, creando nuevas alianzas y dando origen a una nueva política progresista. Debemos indagar cómo afecta tal globalización por estos medios a jóvenes y adolescentes. Muchos de los economistas políticos radicales, por otra parte, contemplan la última fase de la globalización como una victoria capitalista que está desposeyendo a la democracia e imponiendo políticas favorables al mercado, debilitando las organizaciones de trabajadores y socavando la importancia de la izquierda (*ibíd.*, p. 189). Pero, hemos de adoptar una posición en la que los modelos democráticos equilibren a todos los agentes que intervienen: el sector privado, el sector cívico, el sector profesional y el sector del mercado social centrado en la TV de servicio público, como aconseja Curran:

*“Evitar el control único del mercado o de los gobiernos de turno ya que el estado ha de jugar un papel de intervención hacia la pluralidad y el reconocimiento de los diferentes agentes implicados y sus intereses”* (CURRAN, 2005, 273).

Las nuevas narrativas que defienden ciertos docentes proponen atribuir a los medios las funciones de relajar, entretener, contar, ciudadanizar y experimentar, y se posicionan frente al conservadurismo moral y la *pereza creativa por la ausencia de pensamiento y el pobre modo de entender el entretenimiento* (RINCÓN, 2011, 43) que se va acabando por la aparición de nuevos canales, televisiones y pantallas. Desde ciertos especialistas se apuesta por pasar de una televisión obsesionada por los contenidos a exploraciones estéticas y narrativas desde otras identidades y desde narrativas más “colaborativas”. Así, en esta perspectiva, surgen algunas propuestas como la de “ciudadanizar” desde la producción, lo que supone desarrollarla a través de seis movimientos simultáneos para generar una nueva comunicación:



“1) Aprovechar la existencia del derecho a la comunicación para volver a pensar en práctico la democracia y la política. 2) Sobrepasar la fascinación tecnológica para ganar la posibilidad de producir nuestros propios mensajes. 3) Ejercer la radicalidad expresiva: no consumimos, producimos. 4) Intentar otras estéticas, otros formatos, otras expresividades. 5) Ejercer el derecho al entretenimiento, que significa usar el tiempo libre, habitar el ocio y vivenciar «el relajamiento» desde la propia cultura emocional. 6) Hacer comunicación que desarrolle el derecho a la identidad, ir a los medios para saber cómo somos y para producirse/hacerse a sí mismos según los intereses, tradiciones y deseos propios” (ibíd., p. 48).

Sin embargo, el valor de estas propuestas como intento de resignificación de los programas de televisión como educativos choca terriblemente con la necesidad del boyante negocio que proporcionan los programas basura.

- *De la Comunicación de Masas a la Sociedad Red*: las tecnologías de la información y la comunicación –TICs– han favorecido los cambios actuales y la evolución de otros medios que hoy se manifiestan con nuevas narrativas respecto a la red de redes o Internet, y que atraviesan casi todas las actividades y funciones de la vida en el mundo occidental. Las multimedias, hipertextos e hipermedias provocan en jóvenes y adolescentes el surgimiento de una nueva cultura del pensamiento, la emoción y la acción transmitida por diferentes medios –más virtuales que reales–, de lo cual no se sabe mucho sobre cómo se llevan a cabo realmente estos procesos o sobre los impactos que tienen en la subjetividad de las personas.

Adolescentes y jóvenes se encuentran con que las fronteras entre los tradicionales medios de comunicación y los considerados en la sociedad red desaparecen para dar lugar a nuevos escenarios y formas de interpretación-comprensión e intervención-producción diferenciadas socialmente y adoptadas en contextos singulares. Sin embargo, tanto los intentos de teorización social y política del uso de medios y red como las prácticas que han dado lugar a comprender la realidad de estos fenómenos desde determinadas perspectivas, ambos acercamientos requieren una reflexión que entendemos pedagógica.

La “opinión pública” se entiende como argumento y objetivo en la actitud de una sociedad que decide interesarse por determinados hechos y que invisibiliza a jóvenes y adolescentes. A su vez, la “esfera pública” es el contexto espacial desde donde dicha tendencia es concebida y estimulada por medio de las relaciones discursivas entre los individuos. Estos dos conceptos, el de

Comunicación de Masas o el de Sociedad Red, tienen dos acepciones diferentes de acuerdo con el modelo de sociedad en que se inscriben (ARANGO, 2011). “El modelo de Comunicación de Masas corresponde a una sociedad en la que los supuestos representantes de la opinión pública (partidos políticos y medios de comunicación de masas) mantienen la concentración del poder en base a la aplicación de los derechos políticos del conjunto de la ciudadanía, en esta dirección el público adquiere un papel cada vez más marginal en el proceso de toma de decisiones... Mantenemos todavía el sistema por el que los medios de comunicación se configuran como grandes grupos mediáticos y económicos que señalan a sus audiencias masivas qué deben pensar sobre qué realidad específica; en última instancia, homogeneizando la visión de la realidad del público: “dichos medios de comunicación tienden a elaborar un menú informativo muy similar (teoría de la Agenda Setting), salvadas las evidentes distancias de tipo ideológico entre unos y otros” (LÓPEZ, 2006, cit. en ARANGO, 2011). Este modelo de Comunicación de Masas implica grandes cambios en la concepción histórica del poder, del gobierno y la jerarquización social.

El modelo de Sociedad Red, por condiciones coyunturales más cercano a jóvenes y adolescentes, no anula el de la Comunicación de Masas pues, a pesar de la multidireccionalidad en la interacción establecida desde diferentes escenarios digitales, sigue coexistiendo la comunicación vertical y unidireccional de los medios tradicionales. En este modelo son las personas quienes buscan dejar los límites impuestos para buscar la información, interpretarla, compartirla, modificarla, crearla, responder ante ésta, en últimas, recibir activamente los mensajes. Y este cambio sustancial en las actitudes frente a la información ha llegado incluso a invertir los papeles en tanto que hoy los medios de comunicación se valen de los mensajes emitidos por los ciudadanos adultos. “El modelo tradicional de comunicación ha de convivir con un público activo, policonsumidor de medios y que crea incesantemente nuevos espacios de generación de informaciones y opiniones la mayor parte de las veces ajenos al flujo de la comunicación de masas” (*ibíd.*). Corresponde a la Comunicación de Masas la opinión pública agregada, y a la Sociedad Red, la opinión pública discursiva (ARANGO, 2011).

La euforia de estas narrativas ha mitificado o, por el contrario alarmado, a ciertos sectores de la población. Por lo que se necesita una práctica o lectura crítica de tales narrativas en el sentido de reconsiderar que los receptores se transforman en autores, es decir, se convierten en lecto-productor/es de mensajes y contenidos. Se puede pensar que en estos nuevos mecanismos se borran los límites entre el autor y el lector, favoreciendo la toma de decisiones

sobre los contenidos a incluir, sus trayectos de lectura, la búsqueda del sentido que se desee otorgar. Al mismo tiempo, hemos de reconocer las varias y variadas limitaciones: la sobrecarga de información o desborde cognitivo, la representación simbólica limitada porque el estudiante sigue pegado a los tradicionales medios textuales impresos, la gran absorción emocional que puede provocar riesgos adictivos (SEPM, 2003, cap. 3) y la no identificación de la transmisión de gustos y marcadores de clase a través de las aportaciones simbólicas y las representaciones sociales mayoritarias de los medios. Es urgente crear las condiciones para que adolescentes y jóvenes puedan ser conscientes de tales procesos.

- *Desde las narrativas escolares se atribuyen misiones al escenario escolar:* para abordar las narrativas enfrentadas de la escuela nos apoyamos en la descripción y crítica que realiza Martín Criado (2010, 11) cuando caracteriza las dos visiones producto de la perspectiva funcionalista de la escuela.
  - a) En la primera de ellas, la escuela se entiende como una institución fundamental para la sociedad, desde hace más de un siglo, capaz de abordar los grandes problemas políticos, económicos y sociales resolviéndolos con más y mejor escuela, porque ésta desempeñaría funciones básicas para el mantenimiento o mejora de las sociedades. La escuela sería esencial para la sociedad aunque todavía le faltaría algo para llevar a cabo su promesa de integración social, de desarrollo económico, de paraíso político. La escuela ha de adaptarse a los aceleradísimos cambios sociales, aunque no imparta los contenidos demandados por las nuevas transformaciones sociales. La fe en las funciones de la escuela es inseparable del discurso del fracaso de la escuela, del fracaso escolar, de ahí la necesidad periódica de una reforma escolar: más recursos, más tiempo, más años, a lo largo de toda la vida... En una continua exigencia de reformarla para alcanzar las funciones atribuidas. Este discurso político ha ido acompañado de una teoría sociológica que, bajo el nombre de funcionalismo, era poco más que un calco de los mismos. En ella, la escuela cumpliría funciones esenciales para el mantenimiento y desarrollo de las sociedades modernas.
  - b) Por el contrario, este discurso político y sociológico fue impugnado por otros que, bajo la denominación genérica de sociología crítica, se presentaba como su refutación radical. Sin embargo, esta crítica era una imagen invertida. Aquí los desajustes y las promesas incumplidas porque la escuela, lejos de sus promesas de justicia social y de liberación, sería un instrumento de dominación y sometimiento, de inculcación ideológica, de reproducción de las diferencias de clase, de domesticación, de control de

cuerpos y almas (MARTÍN CRIADO, 2010, 10). Aquí también la escuela cumpliría una multitud de funciones: socializar en la ideología burguesa, reproducir y legitimar las diferencias de clase, producir en los sujetos las características técnicas y morales que precisa el capitalismo...

- c) En contraposición a las anteriores explicaciones funcionalistas, el sistema escolar no se explica por su funcionalidad para la integración social o para las clases dominantes, es un campo de luchas al que constantemente se le atribuyen funciones que es incapaz de cumplir:

*“Tanto la confianza ilimitada en la escuela como su incapacidad para satisfacer las expectativas depositadas en ella son efectos de las dinámicas y tensiones de los campos escolares. Éstos no son instrumentos de las clases dominantes. Primero, porque son el lugar de múltiples luchas y presiones. Segundo, porque son las clases medias las que han afianzado su poder mediante el cierre social que elaboraba un discurso que convertía la cultura en el principal bien de salvación de individuos y sociedades –discurso que han reproducido los sociólogos de la educación, tanto funcionalistas como críticos” (ibíd.).*

Se piensa en las sociedades como entramados de interdependencias en constante proceso y con constantes desajustes; una concepción de las culturas como entramados simbólicos que se manejan estratégicamente y una concepción de la acción social que, sin desprestigiar el peso de las socializaciones, tenga en cuenta la importancia de la coacción en los comportamientos. El autor defiende que la constitución histórica del campo escolar ha estado vinculada a una serie de fenómenos: la creciente importancia de la escritura en las relaciones sociales y económicas, el ascenso de las clases cultivadas, la consideración de la escuela como un bien de salvación, el peso creciente de los títulos escolares en la conformación de las posiciones sociales... son efectos de las dinámicas del campo escolar: éste se halla en una tensión continua entre lo real y lo ideal, entre la lógica credencialista y la fe en la salvación escolar (MARTÍN CRIADO, 2010, 14).

En este marco teórico se postula una teoría social sobre las alfabetizaciones de los medios que Buckingham (2005, 74) exige abordar en relación a las estructuras sociales e institucionales situadas en los contextos económicos de la comunicación: si los diferentes grupos sociales gozan de diferentes tipos de acceso a la alfabetización, y de cómo el acceso y la distribución están relacionados con desigualdades más amplias dentro de la sociedad (LUKE, 2000). Este enfoque implica, además, que el hecho de adquirir la alfabetización (de la forma que sea) abre la vía a formas concretas de acción social...

*“La acción social está inevitablemente relacionada con la actuación del poder en la sociedad; en este sentido, podemos decir que la alfabetización gira en torno a la producción de significados simbólicos, que a su vez encarnan y representan determinadas relaciones de poder” (BUCKINGHAM, 2005, 75).*

Las competencias que contribuyen a dar sentido a los medios muestran una distribución social, y en la que diferentes grupos sociales utilizarán de diferente manera, siempre entendiendo que la alfabetización exige tanto la interpretación como la producción de medios. Por tanto, se entiende el “aprendizaje mediático” como un proceso que comprende tres etapas: a) compromete a los estudiantes a convertir en explícito su conocimiento actual, que es implícito; b) los capacita para hacer sistemático ese mismo conocimiento y para generalizar a partir del mismo; y c) los estimula a preguntarse por la base de ese conocimiento y, consiguientemente, a ampliarlo y superarlo (BUCKINGHAM, 2005, 225).

Tal planteamiento, sin duda estimulante para resignificar y darle sentido a la educación en medios, se ve lastrado en la manera de concebir la propia escolarización. Es decir, la propuesta comentada de educación en medios alienta a una formación general básica que, en este caso, se propone específicamente para la educación en medios. Sin embargo, es aconsejable exigir lo mismo a las diferentes propuestas curriculares realizadas en la escuela, postulando una comprensión general de la propia escuela y del curriculum general en la misma línea. La propuesta de Buckingham (2005) nos ayuda a situarla en una concepción general que la haga posible. En definitiva, exigirle a la educación en medios una pedagogía abierta, participativa, que aborde las relaciones de poder y promueva la autocomprensión de su uso, capaz de facilitar la interpretación y producción en los contextos propios... probablemente exija otra escuela viendo lo imposible que puede parecer enseñar así estos medios. En este sentido, nos parece honesto y significativo que Buckingham (*ibíd.*) termine su obra aludiendo a la educación en medios sobre actividades fundamentalmente “fuera del aula” y preguntándose sobre las necesidades de la desescolarización, recogiendo entre otras la propuesta de Illich, aunque termina de manera pragmática señalando sus ideas más bien hacia procesos de *re-escolarización*.

Esperamos que no sea impertinente una reflexión acerca del papel que se juega desde la alternativa sugerida por algunos especialistas en educación que proponen –también lo hicimos en otro momento– introducir la cultura popular en la escuela, pues están convencidos de que, sugiriendo el curriculum de la educación en medios para los planes de estudio, con éste se introduce la “cultura popular” en la escuela (MORDUCHOWICZ, 2003, 12). Nos surgen algunas dudas

de tal propuesta, siendo la primera, el equívoco papel que la escuela pueda jugar al introducir tales conocimientos sin reconocer la capacidad de inundación que tienen los medios fuera de la escuela, institución competidora que casi siempre iría detrás de tales enseñanzas ya que en las escuelas el curriculum siempre tendrá otros múltiples campos de obligado tratamiento. En segundo lugar, la cultura popular definida como aquella que construyen los medios de comunicación, la música, el cine y demás expresiones quizá no deba introducirse tal cual en la escuela, dadas las condiciones académicas que esta tiene y la necesidad de seleccionar lo potencialmente educativo para contextos y sujetos diversos. En tercer lugar, la práctica en las escuelas está ya empapada de manifestaciones de esta cultura popular, probablemente en la mayoría de los casos introducidas de manera inconsciente e irreflexiva y desperdiciada su utilidad productiva. Pese a estas reflexiones la propuesta está justificada y en su sentido más amplio supone una radical transformación de todo el curriculum.

### **3) La teoría de la alfabetización digital y las brechas digitales**

El concepto de brecha digital (*digital divide*) ha surgido como explicación de la separación entre quienes se incorporan al uso de la red y los que no acceden a ella. Así, se habla de la injusta diferencia entre “conectados” y “desconectados” advirtiendo que tal separación o brecha perjudicará las posibilidades de quienes no lleguen a acceder al uso de Internet. La interpretación de esta metáfora explicativa del futuro potencial de quienes se muevan en este escenario virtual es utilizada asignándole sentidos –en cada caso– diferentes. La situación de *analfabetismo digital* se ha replicado con la propuesta tecnológica y formativa de la alfabetización digital y con las diferentes alfabetizaciones surgidas para dar respuesta a cada una de las deficiencias o fracturas detectadas, lo cual ha generado un conjunto de supuestos que componen toda una teoría social. Pero, no vamos a entrar aquí a explicar la brecha digital desde las diferentes epistemologías que la avalan, aunque sí señalaremos algunas reflexiones para valorar los supuestos que las sustentan.

Así, se han ido definiendo varios tipos de brechas para caracterizar a los “internautas y naufragos” (concepto utilizado por Pérez Tapias para referirse a diferentes obstáculos, diferentes fracturas sociales) que separan a los usuarios “conectados” o “desconectados”: brecha digital, brecha escolar, brecha generacional, brechas por categorías sociales (de género, de cultura, religión o clase social), brechas en función del nivel de uso (acceso tecnológico, capacitación para el uso y uso para la producción). Pero, este concepto o supuesto nace y se considera como un déficit tecnológico que sufren quienes no acceden a la red, en este sentido ha sido utilizado por la teoría tecnológica liberal. La sociedad del libre mercado gestionada por grupos mediáticos y comerciales insiste en la gravedad

de la falta de tecnología en colegios, administraciones, familias... convenciendo a políticos y administradores de la necesaria expansión de los operadores mediáticos incrementando así las dotaciones y el consumo de las denominadas “nuevas” tecnologías. Se crea alarma sobre el hecho de no disponer de enlaces en red, lo que facilita el promover la inversión en infraestructura y la consiguiente extensión del negocio. Los principales obstáculos que presenta el uso adecuado de la red, y que se definen como brecha digital, no se resuelven con inversiones en tecnología. Por otro lado, se utiliza la ideología de la modernización, presionando publicitariamente para la actualización permanente y el consumo diverso de los nuevos aparatos. Modernización y consumismo se unen a las creencias de las familias de que el éxito de hijas e hijos depende de la formación en el uso de las tecnologías para lo que se esfuerzan en invertir. Con ello se extiende un proceso de tecnologización de las desigualdades, pues las administraciones educativas y las redes de centros escolares sin duda consideran mucho más complejo resolver los desencuentros entre las generaciones –que acuden a los centros escolares con sus diferentes expectativas y demandas– que el hecho de facilitar la adquisición de ordenadores portátiles o de mesa para responder ante las exigencias de “innovación”. Desde esta situación podemos afirmar que la brecha digital oculta la historia de las desigualdades y el origen de las condiciones económicas y socioculturales que han dado lugar a esta restricción que puede convertirse en una restricción cívica, en cuanto que no se participa en igualdad de oportunidades en el espacio público con el resto de los ciudadanos. Hay que responder a la pregunta clave: ¿quiénes son los desconectados y por qué?

La necesidad de reconducir el consumo público puede aclararse partiendo de la identificación de las auténticas necesidades de los sujetos. Por otro lado, experiencias como *Wikipedia* o el *software* libre abren vías de desgaste de la presión consumista y permiten la construcción y difusión de conocimiento y accesos sin acrecentar las diferencias de capital económico y cultural. Pero, hemos de reconocer las dificultades de salirse del discurso anteriormente expuesto ya que se caracteriza como “determinismo tecnológico” en tanto y en cuanto la causa (el uso o no de las tecnologías) producirá el efecto (la integración o exclusión de los sujetos). Con lo cual resulta más difícil aún salirse del esquema simplista pero instalado de que las brechas digitales se solucionan consumiendo más tecnología.

Sobre la denominada *brecha generacional* podemos establecer la relación –con las distancias salvadas– entre adolescentes/jóvenes y los adultos. Distancia social que existe previamente al uso de las tecnologías. Adolescentes y jóvenes buscan un escenario como refugio fuera del control adulto, lo que parece canalizarse tecnológicamente a través del uso de las redes. La segmentación generacional entre *Facebook* y *Twitter* o *Tuenti* podrían ser un ejemplo. Los jóvenes y/o adolescentes



se buscan ese espacio colectivo propio, un “nosotros” frente a quienes no quieren considerar sus opiniones, expectativas, razonamientos o formas de vestir o ser, se buscan sus espacios virtuales, reales en los que circular sin sospechas. Pero, esta fragmentación o brecha es la consecuencia del uso de la edad como categoría de diferenciación y desigualación. De nuevo la consideración de lo que es un “adolescente”, “joven” o “alumno” resulta una construcción social que desfavorece a los ciudadanos de menor edad. Desde una ideología conservadora se busca el compartir los espacios, se proponen experiencias intergeneracionales que den respuesta a esta fractura. Sin embargo, tales propuestas no pueden tener éxito si no van acompañadas de una revisión del uso de la categoría de “edad” y sus regulaciones en los estatus de jóvenes, adolescentes o niños. Desde una consideración diferente se valorarán los espacios compartidos, existirá una complicidad básica basada en la diversidad y la posibilidad de mutuo respeto e intercambio que permita compartir y construir una política ciudadana.

Como preocupación básica en nuestro proyecto de investigación iniciado asumimos la “brecha escolar”. Entendemos que este tipo de brecha se relaciona, se superpone y comparte condiciones y supuestos teóricos que están relacionados con la que hemos denominado “brecha generacional”, a su vez muy determinada por el espacio escolar como escenario propio de la infancia, adolescencia y juventud. Recogemos a Buckingham (2005, 65), quien presenta una manera de ver el problema en términos de relación escolar-extraescolar:

*“Finalmente, mi análisis sugiere la existencia de una brecha cada vez mayor entre los mundos extraescolares de los niños y los objetivos básicos de muchos sistemas educativos. Mientras las experiencias sociales y culturales de los niños han sufrido una transformación dramática a lo largo de los últimos cincuenta años, las escuelas no han sido capaces de cambiar a ese mismo ritmo (p. 65) (...) Muchos jóvenes que participan en estos proyectos (extraescolares, ajenos a la escuela) los definen justamente en función de su oposición a la escuela: en ellos no se pensaba directamente en algo que pudiéramos calificar de «trabajo», sino que el objetivo primario era conseguir que los jóvenes «abriesen el corazón» a sus amigos. Además, el enfoque de la mayor parte de quienes trabajan con los jóvenes se define por su oposición a los profesores...” (ibíd., p. 306).*

#### **4) Revisando los conceptos de “audiencia” y “fans” para promover el protagonismo de adolescentes y jóvenes**

Como nos hacemos por el lenguaje, y somos, en gran parte, lenguaje, nos preocupa el uso insistente de conceptos para explicar el papel de los medios y las TICs, para facilitar la información de su funcionamiento e incluso teorizar y

explicar el papel de los medios de comunicación, los éxitos de ciertos programas de televisión, el valor de la información transmitida, las prácticas de ocio o las formas de entretenimiento televisivo o virtual... La popularización de palabras y el uso continuado de conceptos cuando explicamos la comercialización de la publicidad dirigida a jóvenes y adolescentes, el interés público por ciertas emisiones o informaciones, el impacto político o comercial de los medios sobre la ciudadanía, todo ello va produciendo el uso consensuado de ciertas palabras que se terminan imponiendo como lenguaje técnico indiscutible. Y, como ya hemos comentado con otros términos, el lenguaje transporta en sus palabras una forma de mirar, de entender y de explicar lo que ocurre en nuestra vida cotidiana. Así, nos enfrentamos con dos conceptos centrales que aluden a los comportamientos de adolescentes y jóvenes como “audiencia” y como “fans” de algo o alguien.

Nos valemos de Manuel Castells (2009, 178) para reflexionar sobre el primer concepto, quien nos asegura que el término de “audiencia” se refiere al conjunto de sujetos pasivos que utilizan su tiempo viendo un programa y se mide con un conjunto de estadísticos organizados en índices, tasas o porcentajes de participación de un medio de comunicación o un programa en el índice general de audiencia. El término inglés equivalente *share* no debe confundirse con índice de audiencia, ya que esta expresión alude a las personas que siguen un medio de comunicación en un período de tiempo específico. Pero, lo que nos interesa es que la capacidad de audiencia de un medio o programa se traduce en la sociedad capitalista en la posibilidad de hacer que los sujetos compren o consuman un determinado producto o servicio. En este sentido parece que adolescentes y jóvenes forman parte de esta audiencia y son considerados como “consumidores”. Paradójicamente, en nuestro lenguaje también significa audiencia escuchar a las personas que tienen que exponer o solicitar, algo así como gozar de autoridad y reconocimiento. Pero no es esta la razón para poner en duda o descubrir el uso incorrecto del término en las teorizaciones de los procesos de comunicación. En el uso comercial y empresarial de los negocios el concepto de audiencia tiene unas connotaciones que caracteriza a los sujetos como espectadores pasivos, consumidores de un medio de comunicación. Incluso, aceptando la afirmación de que las audiencias mandan, de que los consumidores tienen la razón, el concepto mantiene su significado instrumental, considerando a la persona como objeto en vez de sujeto. Incluso, desde algunos análisis del uso e impacto de los medios de comunicación se intenta denunciar el abuso cometido sobre los indefensos espectadores o consumidores de programas y televisión basura. Este significado termina reivindicando el control de las autoridades sobre programas y cadenas que emiten dañando a espectadores adolescentes, niños, jóvenes o adultos.

Frente a este uso sesgado del concepto, Castells (2009, 178) incorpora la capacidad de las personas para modificar el significado de los mensajes que los

sujetos reciben, reinterpretándolos desde sus propias culturas, con códigos propios en una interpretación situada en un contexto. Romper el esquematismo del emisor/mensaje/receptor y asumir que el emisor es receptor así como que el receptor es emisor, es decir, admitir que las adolescentes y jóvenes proyectan sus gustos sobre quienes programan o emiten contenidos en los medios de comunicación es otro escalón en la teorización de los medios. Incluso el concepto de comunicación de “masas” pierde su carácter homogéneo y generalizado cuando la diversidad de públicos infantiles o juveniles adoptan actitudes receptivas o de rechazo en diferentes condiciones de sus visionados. La utilización del concepto de “audiencia creativa” quiere expresar el hecho de que los sujetos, la audiencia, también imponen sus códigos y subcódigos a los que representa o proporciona el emisor para construir el sentido del mensaje. En sus estudios, Castells ha comprobado empíricamente la percepción común de Internet como instrumento de construcción de autonomía.

En el mismo sentido y para proporcionar un modelo para la crítica de los medios, Jenkins (2010) tiene la intención de rechazar la tradición que concibe la “audiencia” desde el estilo y función de las formas de consumo desarrolladas por las instituciones de producción y marketing. Pretende desafiar la tendencia de crear una ficción teórica que, más que iluminar la complejidad actual de la relación entre audiencia y texto, la oculta.

*“Los investigadores sobre los medios de comunicación no pueden evitar hablar de la audiencia en relación con la cultura de los medios de comunicación, pero la cuestión es de qué tipo de audiencia(s) se va a hablar y si se le(s) permitirá responder. Gran parte de lo que se hace pasar por crítica teórica carece de los conocimientos básicos más rudimentarios sobre la realidad empírica, y basa sus suposiciones sobre los espectadores en una combinación de introspección personal y autoridad tomada de la élite cultivada” (CASTELLS, 2009, 321).*

Este autor ha comprobado que las teorizaciones existentes de los medios de comunicación no coinciden con investigaciones de tipo cultural o etnográficas que ellos han realizado, de tal manera que la complejidad de los procesos de comunicación muestran una serie de datos y significados útiles para refutar los anteriores asertos. La presión por generalizar los estudios, una vez más, es el condicionante que provoca una mayor superficialidad e inverosimilitud de tales conclusiones.

Más en concreto, Jenkins (2010, 323) respecto a la cultura de los fans, afirma que

*“la forma cualitativa se diferencia de la experiencia cultural del consumo de los medios de la mayoría de la población. La audiencia fans no es en*

*modo alguno representativa de la audiencia general, al igual que no podemos pasar del conocimiento de una subcultura específica a una descripción del espectador activo” (JENKINS, 2010, 323).*

No obstante, insiste en que cualquier teoría que intente explicar de forma más general la relación entre los espectadores y los textos no debe excluir la existencia de las prácticas documentadas. En definitiva, el autor nos aporta una importante reflexión concluyente, y es que el grupo de fans no demuestra que todas las audiencias sean activas, pero sí demuestra que no todas las audiencias son pasivas.

### **5) ¿Qué de público, privado o político tienen los diferentes escenarios (mediático, escolar, virtual)?**

Probablemente no extrañe mucho que nos hagamos esta pregunta, sobre todo cuando los escenarios sobre los que reflexionamos en este artículo tienen una dimensión fundamentalmente pública. La relación público-privado ha sido un campo de batalla ideológico, político y social, definitivo para la cultura política. Una teorización moderna nos ha llevado a la configuración de servicios públicos con un modelo más o menos asumido de sociedad del bienestar, cuyo modelo político asigna al Estado el deber de proporcionar los servicios correspondientes a los derechos básicos de los ciudadanos. Las críticas desde el liberalismo y las referencias a la quiebra del Estado de bienestar han dado lugar a diferentes alternativas. Intuyo que es en este panorama en el que podremos valorar si se enmascaran intereses, si se hegemonizan ideologías, se sustentan teorizaciones superficiales y sectoriales, o bien se naturalizan prácticas que requieren una transformación social para bien de los intereses colectivos.

Efectivamente, esa clásica separación entre lo privado y lo público ha sido objeto de teorización política desde diferentes matrices ideológicas, si bien es cierto que es la aportación del feminismo la que ha roto esa dicotomía formal asumida en el contrato social. Hoy no existen unos límites nítidos, el espacio de lo público, el de lo privado y el de lo político ofrecen tal cantidad de confluencias, que no pueden separarse de manera excluyente. Este desvanecimiento de las fronteras existentes entre espacios (público, privado, político) y entre escenarios (mediático, escolar, virtual), se consideran grandes temas en el reconocimiento de la Red y los medios. Muestra de ello es que hoy podemos adquirir datos personales de información privada que se exponen públicamente debido a la negligencia de unos y al descuido e inocencia de otros. El nivel de vulnerabilidad de algunos tipos de datos está por discutir. La exhibición de fotos, videos con escenas privadas, que por sí solas tendrían escaso interés, de pronto son contempladas por multitudes

de cibernautas y, sin embargo, estos visionados en la mayoría de los casos son absolutamente triviales (TREJO, 2009).

En el territorio de los cibercafés, por ejemplo, nos encontramos en un espacio público donde se generan interacciones sociales que son mayoritariamente *online*, gente que envía mensajes o que chatea. Estas personas están socializando, están creando interacciones y lo hacen desde un lugar público, pero desde el anonimato y la privacidad y sin interacción *offline* con los demás usuarios... “la rutina de lo público y lo privado se rompe en el momento en que los usuarios que no se conocen empiezan a hablar entre ellos” (RIBAS, cit. en TREJO, 2009).

En el foro y blog de Mariano Fernández Enguita sobre la *escuela pública* se plantea qué de pública tiene la escuela pública. En el *escenario escolar* existe una confusión evidente, sin duda como consecuencia de la identificación de intereses privados, sectoriales, corporativos o comerciales que se producen en el centro escolar y que pone en duda el sentido público del servicio educativo que se presta. El interés, pues, de esclarecer lo de público o privado que caracteriza a las actividades escolares es doble en este caso. No sólo porque las escuelas acogen a individuos con intereses privados sino porque en ellas se extiende un estilo de concebir la enseñanza y los aprendizajes que responden más a una ideología neoliberal cuyos intereses en muchos casos son estrictamente privados, lo que termina perjudicando a quienes, sin decidirlo, parten de condiciones claras de desfavorecimiento.

¿Por qué tendemos a considerar en Internet espacios privados como públicos? Quizá porque son gratuitos y se perciben como un espacio propio ya que se pueden personalizar, organizarlos y crear herramientas como grupos y páginas e incluso desarrollar aplicaciones. En su lugar, contamos con espacios comerciales de forma abierta o encubierta. En estos últimos, existe una percepción errónea de las personas, que los ven como algo público, cuando su naturaleza real es privada. La condición de servicio público significa que su existencia está garantizada. Pero, hemos de reconocer que existe confusión porque hay servicios públicos que son gestionados por empresas privadas.

Tal vez un ejemplo de red social casi exclusiva de los adolescentes es *Tuenti*, un sitio que se anuncia como una comunidad y sus usuarios y usuarias lo tratan como tal. En cierta manera, se ha convertido en un foco para la participación y, quienes lo usan, se comportan como si fuera una herramienta democrática. Sin embargo, no es un espacio público. Es propiedad de una compañía. Y pagamos por él: consumimos su publicidad y cedemos nuestros datos. Aceptar sus términos de servicio significa renunciar a derechos de intimidad, propiedad intelectual y libertad de expresión, ya que tienen derecho a cancelar la cuenta de cualquier

persona en cualquier momento y por cualquier motivo (UNIVERSIDAD POPULAR SIGLO XXI, s/f).

Mantenemos aquí la convicción de que la ausencia, promoción y ubicación de espacios públicos ha recibido muy poca atención en los escenarios mediático, virtual y, en parte, también el escolar. Y tenemos el problema de que también los jóvenes y adolescentes vean reducidos sus espacios públicos bajo la apariencia de “lo gratuito”. Al mismo tiempo nos resulta sugerente defender la idea de los comunitaristas norteamericanos (Amitzai, Barber) de que, incluso en las grandes superficies y supermercados, han de existir zonas y servicios públicos dado el carácter y necesidades de quienes entran en tales superficies. Hemos de evaluar si las TICs se pueden entender como extensión o límite del espacio público, tal y como se pregunta Trejo (2009, 15) en su ensayo.

Dominados por afanes corporativos y/o estatales, los medios de comunicación tradicionales suelen acaparar el espacio público, pero de manera tan interesada que no siempre contribuyen a poner en práctica la zona de la esfera pública y, en nuestro caso español, se produce una creciente concentración corporativa. Por el contrario, Internet no tiene un centro ni obedece a un solo interés mercantil, político ni ideológico. En tanto la televisión, la radio o la prensa están constreñidos a emplear lenguajes audiovisuales, acústicos o escritos que ya conocemos, en la Red de redes se despliega una notoria versatilidad. Allí hay un estruendoso espacio público pero también, junto con él, hay sitio para un ejercicio racional, que acaso sea capaz de articular la esfera pública de formatos y recursos comunicacionales. Por su parte, Internet propaga y almacena los contenidos difundidos por otros medios: la prensa escrita, la radio y la televisión utilizan la Red en busca de nuevos espacios para los materiales que además difunden de manera convencional (*ibíd.*).

Cada vez tienen más peso los contenidos y sitios de los medios de comunicación o de las instituciones. La apertura de Internet ha propiciado que se extienda una suerte de *ciudadanía* del universo de las redes, que es reconocido como parte del espacio público contemporáneo. A Internet se le puede reconocer como medio de comunicación con rasgos específicos. Indudablemente forma parte del espacio público. Lo que no resulta del todo claro es en qué medida la Red de redes es integrante de la *esfera pública*, de acuerdo con la conocida distinción de Jürgen Habermas. Como espacio público, Internet proporciona otro foro para la reflexión política. Como esfera pública, Internet podría facilitar la discusión que promueva un intercambio democrático de ideas y opiniones. “Un espacio virtual incrementa la discusión; una esfera virtual incrementa la democracia” (PAPACHARISSI, 2002, cit. en TREJO, 2009). Ambos se basan en el concepto de democracia de Habermas,

a la que entiende como la solución a la necesidad de representación formal de una sociedad pero, también, como el régimen político en donde hay información y deliberación suficientes para que los ciudadanos opinen e influyan acerca de los asuntos públicos. Por eso, el problema radica en que, al utilizar Internet, los ciudadanos se reconozcan como tales, que la aprovechen para compartir hechos, juicios y acciones comunes en asuntos relevantes para la vida pública. Se supone la existencia previa de un desarrollo maduro de una esfera pública. Por tal se entiende el espacio en el que los ciudadanos debaten libremente los temas que afectan a su bienestar común, ponen en cuestión la actuación de las autoridades de gobierno pues el ciberespacio no es una red de ordenadores, sino el resultado de la actividad social de los usuarios y usuarias de los ordenadores conectados.

En la información de la Red se encuentran cada vez más sitios de la *administración pública*, de las consejerías y otras instituciones estatales o autonómicas. Para todas ellas se vuelve necesario no solo tener presencia en Internet sino, sobre todo, poner parte de sus archivos a disposición de los interesados, aunque no siempre lo hacen de buena gana pues las resistencias a dar a conocer documentos e información oficiales se ha convertido en una nueva fuente conflictos entre la administración y los ciudadanos. Internet reproduce en parte esos comportamientos, pero además los matiza y acaso resiste a ellos. Los sitios de Internet que se ocupan de asuntos de interés público son un recurso cada vez más útil para emprender un diagnóstico de la esfera pública. Internet puede ser reconocida como zona privilegiada en el despliegue y el reforzamiento de la esfera pública debido a su arquitectura flexible y descentralizada. La fortaleza o no de una sociedad dependerá, así, de la identidad colectiva que sus integrantes puedan articular, y ella tiene que pasar por los medios de comunicación (TREJO, 2009).

Las posibilidad de hacer consultas en cualquier momento y desde cualquier sitio implica, por lo menos en ese campo, una des-territorialización en la relación entre ciudadanos y entidades estatales. Internet es también un espacio público importante y hay que garantizar que sea lo más público posible. La Red es zona de interrelaciones con instituciones tanto estatales como sociales y ha llegado a constituir un nuevo espacio de pugna política. La socialización en esos espacios no necesariamente sustituye a la que existe fuera de línea. Los internautas que cultivan redes de relación con otros usuarios de la Red, lejos de aislarse de las comunidades sociales a las que ya pertenecían suelen afianzar su presencia en ellas y tener intercambios más intensos. “Internet respalda las redes sociales”, concluyó en 2006 un estudio del *Pew Internet and American Life Project* conducido por especialistas como Jeffrey Boase y Barry Wellman (cit. en TREJO, 2009).

Para concluir, hemos estado abordando cómo los jóvenes y adolescentes han sido considerados en los escenarios –mediático, virtual y escolar– y los fuertes



intereses que se mueven en esos tres campos en donde es necesario mantener espacios públicos e instalar mecanismos para promover esferas de deliberación pública. Con las reflexiones que preceden nos proponemos ayudar a la necesidad de que los adolescentes y jóvenes, como ciudadanos plenos, colaboren en la construcción de lo político, desde nuevos significados, invadiendo lo privado y lo público, participando en diluir las fronteras de lo privado, construido como bastión conservador inaccesible, cultivado desde el modelo patriarcal y desde el individualismo más feroz. Puesto que en los nuevos escenarios se puede ampliar lo público, es un momento coyuntural oportuno de repolitización de sus espacios.

## **6) Aportaciones presentadas en este volumen en relación a la panorámica esbozada**

En los anteriores epígrafes hemos descrito los diferentes derroteros por los que han transcurrido las preocupaciones sobre la educación democrática, terminología que inevitablemente se ha doblegado a condicionamientos o presiones y que, como dice Lledó (2009, 204), cabe el peligro de que se convierta en un sustituto de la realidad a la que representa. Por eso, recupera el concepto de democracia y lo define como:

*“La fuerza de la colectividad; la organización de los deseos del individuo en empresas que desbordan y dan sentido a su propia individualidad; posible estructuración de un Estado en el que cada miembro de una comunidad pueda sentirse solidario. Estas notas fundamentales iniciales de un elemental brevariario democrático no pueden compaginarse en un momento como el nuestro, en el que, debido a una represión consciente o inconsciente, ha brotado con fuerza lo que, al principio, llamaba el confusionismo de los intereses. De intereses en parte reales, de intereses que representan en su mayoría los principios de afirmación para los deseos de la vida y del progreso; pero entre los que se vislumbran, también, las máscaras que propician sistemáticamente la confusión” (ibíd., p. 205).*

Uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de la educación para una ciudadanía democrática, el de los derechos humanos, lo aborda Saville Kushner, investigador de la Universidad del Oeste de Inglaterra (Reino Unido) en su artículo: *Evaluación, adolescentes y derechos*. Explora el cambio hacia un enfoque positivo, basado en las capacidades, de la adolescencia que se aleja de una visión de la misma como un estadio del ciclo de la vida caracterizado por comportamientos de riesgo problemáticos. Se centra en las implicaciones de los programas de intervención de este enfoque positivo, presentando ejemplos de trabajo particulares llevados a cabo en Indonesia por UNICEF *reforzando los derechos con la juventud*.

El autor aplica su gran experiencia adquirida en el equipo de Lawrence Stenhouse en la Universidad de East Anglia relacionada con la evaluación democrática. El desarrollo de los derechos humanos eliminando la construcción desigual de la categoría de adolescentes y jóvenes, abordando un estilo positivo, supone una novedad por los resultados obtenidos de los estudios de casos empíricos en un contexto como el de Indonesia.

Rosa Cobo Bedia coordinó una obra que recogía las aportaciones del feminismo para la Educación para la ciudadanía. Parte de que las concepciones democráticas han sido “defectivas”, es decir, han mirado la democracia desde un enfoque todavía determinado por el modelo patriarcal instalado en las prácticas teorizaciones sociales. En este sentido, en su artículo *¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal* realiza una crítica coherente al sistema educativo a partir de dos ideas: la primera es que la educación se está utilizando para rearmar ideológicamente a los dos grandes sistemas de dominio que hegemonizan el mundo del siglo XXI: el nuevo capitalismo y el patriarcado. Y la segunda es que la educación debe recuperar el potencial ético-normativo de la Ilustración más igualitaria y feminista para convertirse en una herramienta de transformación social. En los escenarios tratados en este monográfico también se han de tener en cuenta estas reflexiones transversales.

El artículo titulado *Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia*, de Enrique Javier Díez Gutiérrez, Eduardo Fernández Rodríguez y Rocío Anguita Martínez, autores con experiencia en las prácticas con herramientas virtuales, pertenecientes a las universidades de Valladolid y León, ya introducen la cuestión acerca de la teorización en la socialización de adolescentes y jóvenes, abordando si las nuevas formas de comunicación en las redes sociales están sirviendo a los jóvenes para empoderarse y autodefinirse creativamente. Para ello, en primer lugar, analizan las nuevas formas de comunicación y relación digitales que implican estas redes sociales, como Facebook, Tuenti o Twitter. A continuación, exploran si estas redes sociales facilitan la información, el debate y la acción comprometida en la defensa de los derechos que conlleva el ejercicio de una ciudadanía participativa. Finalmente, valoran el impacto que están teniendo estas redes sociales en las nuevas formas de movilización social y política “cibernética” que han surgido entre los jóvenes, con una orientación más descentralizada y flexible que las organizaciones clásicas, con un nuevo tipo de activistas, con una identificación política más flexible, que conciertan acciones con una unión efímera y cambiante a través de redes.

En el monográfico se necesitaba una revisión internacional centrada concretamente en los estudios que han abordado las posibilidades de adolescentes y jóvenes de implicarse en el campo cívico-político con la ayuda de las

metodologías. *El compromiso cívico y político de los jóvenes y el rol de las nuevas tecnologías en educación: Modelos de e-democracia*, es la aportación de Elisa Hernández Merayo, de la Universidad de Granada. Recoge el panorama cambiante actual de los nuevos medios digitales, donde se pueden distinguir dos modelos de compromiso cívico-político, uno sumiso frente a otro realista, que se corresponden a dos perspectivas diferentes desde las que entender la ciudadanía: una perspectiva dirigida de e-democracia frente a una postura autónoma de e-democracia. Desde ambas perspectivas, aunque sin consenso sobre el tipo de consecuencias, se entiende que las nuevas tecnologías están ejerciendo una gran influencia sobre la construcción de la ciudadanía, por ello es necesaria una educación crítica y reflexiva sobre el uso cívico y político de los medios digitales que incorpore tanto los modelos de compromiso cívico-políticos emergentes como los tradicionales.

Las brechas aludidas a otros ámbitos también se producen de manera corporativa e interesada en las diferentes modalidades de las etapas del sistema educativo. Eliminar esa brecha desde la universidad resulta especialmente valioso para que ésta cumpla la responsabilidad social y democrática de su misión. El artículo *Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas*, de Teresa García Gómez, profesora de la Universidad de Almería, responde a la experiencia que desarrolla en un barrio de Almería. Describe la experiencia desarrollada con el alumnado que cursa la especialidad de Educación Primaria de Magisterio con el objetivo de vincular teoría-práctica con una metodología de Aprendizaje Servicio, con la intención de provocar un cambio en los procesos educativos que permita construir y desarrollar la democracia para una ciudadanía crítica y activa. Este objetivo implica, al mismo tiempo, cambiar el modelo formativo conectando universidad-escuela-comunidad.

Desde el compromiso universitario y aplicando el relato autobiográfico como soporte para la autorreflexión docente, las profesoras de la Universidad de Granada Almudena Ocaña Fernández y María Luisa Reyes escriben sobre su experiencia. En el artículo *Aprendizajes colaborativos y democratización de las relaciones didácticas* recogen su proyecto de innovación educativa sobre la que reflexionan de manera individual y conjunta acerca de las identidades personales y profesionales; partiendo de los relatos autobiográficos se ha tratado de promover el aprendizaje colaborativo y democratizar las relaciones didácticas. En las reflexiones observan cómo las creencias y concepciones previas de los futuros docentes tienen una repercusión directa sobre sus prácticas en el aula debido a las numerosas horas que como estudiantes han experimentado desde la escuela hasta la universidad. Se concluye la necesidad de desarrollar estrategias de reflexión profunda y toma de conciencia compartida para promover un cambio en las creencias y concepciones iniciales.

A continuación se abordan los procesos de aplicación de las tecnologías y de comercialización y cómo afectan las actuaciones de los jóvenes en un área específica curricular, la música. Las estancias en Alemania y el correspondiente conocimiento del idioma nos permite conocer por parte del profesor José A. Rodríguez-Quiles, en *Música, participación, identidad. Nuevos retos en la era digital*, algunas aportaciones referidas a cómo los jóvenes de hoy, inmersos en una *webciety* multidimensional y sin fronteras, se identifican con las tecnologías digitales de un modo y con una intensidad no conocidos hasta ahora. Sin embargo, ni el acceso ni la participación en la red de redes podrían definirse como igualitarios. Antes al contrario, las culturas juveniles se desestructuran, pluralizan y diferencian entre sí al entrar en contacto con las tecnologías de la información y de la comunicación. Los procesos de tecnologización y comercialización en el seno de un neoliberalismo flexible convergen paradigmáticamente en el caso del fenómeno musical, tan cercano por otra parte a la inmensa mayoría de estos mismos jóvenes, lo que representa un motivo más que justificado para actuar (también) desde la Educación Musical que recibe la que algunos han dado en llamar generación digital.

Finalmente, la necesidad de adentrarnos en el uso que hacen de las redes los jóvenes es satisfecha por la exploración que realizan en el artículo *¿Por qué amo las redes sociales?: Vida social de jóvenes en red* los profesores José Luis Villena Higuera y Elvira Molina Fernández. Consideran que las redes sociales constituyen un espacio de encuentros y singularidades para buena parte de la juventud española. Su irrupción está generando un gran debate, más o menos enfocado, sobre limitaciones, potencialidades, sinergias o problemáticas. Ante la profusión de elementos para el debate “desde arriba” (o quizá más bien “desde fuera”), esta aportación ha buscado adentrarse en la concepción que los jóvenes participantes tienen sobre las redes y su acción y desarrollo en las mismas. El fundamento indagador ha sido el máximo respeto en el procedimiento, posibilitando una toma de decisiones compartida en proceso evolutivo y evitando en lo posible sesgos distractores.

Terminamos las aportaciones con la de Jaume Martínez-Bonafé, conocedor e investigador de las experiencias democratizadoras, quien nos selecciona aportaciones clásicas y actualizadas respecto a la educación democrática. La difusión de las obras que comenta han supuesto una mejora y amplitud del tema en las dos últimas décadas. Las clasifica en referidas a prácticas reales, herramientas para pensar la democracia, pensar la democracia en la escuela, referencias sobre el ideal democrático y sobre el compromiso del profesorado con la radicalización democrática. Siendo el último apartado el relacionado con el tratamiento escolar y educativo de la ciudadanía. Tal aportación también se completa con las reseñas presentadas.

## **Referencias bibliográficas**

- ALBERO, M. (2010). *Internet, jóvenes y participación cívicopolítica*. Barcelona: Octaedro.
- ARANGO, C. (2011). "Periodismo digital, esfera pública y nuevos escenarios". En [http://www.grupociberperiodistas.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18:periodismo](http://www.grupociberperiodistas.com/index.php?option=com_content&view=article&id=18:periodismo). Consultado el 11/03/2011.
- ARTHUR, J.; DAVIES, I. y HAHN, C. (Eds.) (2008). *Handbook Education for Citizenship and Democracy*. London: Sage.
- BENNETT, W. L. (Ed.) (2008). *Civic Life Online: Learning how digital media can engage youth* (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- BOELLSTORFF, T. (2008). *Coming of age in Second Life: An anthropologist explores the virtually human*. New Jersey: Princeton University Press.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (Ed.) (2008). *Youth, identity, and digital media* (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- COLEMAN, S. y BLUMLER, J. G. (2009). *The Internet and the Democratic Citizenship: Theory, practice and policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COLEMAN, S. y GOTZE, J. (2005). *Bowling Together: Online public engagement in policy deliberation*. Londres: Hansard Society.
- CURRAN, J. (2005). *Medios de comunicación y poder en una sociedad democrática*. Barcelona: Hacer editorial.
- DAHLGREN, P. (Ed.) (2007). *Young citizens and new media. Learning for democratic participation*. London: Routledge.
- GONZALVEZ, V. (2011). "Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital". En *Comunicar*, 36:18, 131-138.
- HINDMAN, M. (2009). *The myth of digital democracy*. New Jersey: Princeton University Press.
- JENKINS, H. (2010). *Piratas de textos. Fans, cultura participativa y televisión*. Madrid: Paidós comunicación.
- LINS, G. (2002). *El espacio-público-virtual*. Brasilia: Serie Antropología.
- LLEDÓ, E. (2009). *Ser quien eres. Ensayos para una educación democrática*. Zaragoza: Prensas Universitarias.

- LOADER, B. D. (Ed.) (2007). *Young citizens in the digital age. Political engagement, young people and new media*. London: Routledge.
- LUKE, C. (2000). "New literacies in teacher education". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 424-436.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- McPHERSON, T. (Ed.) (2008). *Digital youth, innovation, and the unexpected* (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- METZGER, M. J. y FLANAGIN, A. J. (Eds.) (2008): *Digital Media, Youth, and Credibility* (John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning) - MIT press: USA.
- MONTGOMERY, K.; GOTTLIEB-ROBLES, B. y LARSON, G.O. (2004). *Youth as E-Citizens: engaging the digital generation*. Center for Social Media. Disponible en <http://www.centerforsocialmedia.org/ecitizens/youthreport.pdf> (Consultado el 11/01/2011).
- MORDUCHOWICZ, R. (Coord.) (2003). *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- RINCÓN, O. (2011). "Nuevas narrativas televisivas: relajar, entretener, contar, ciudadanizar, experimentar". En *Comunicar*, 36: 18, 43-50.
- SALEN, K. (2008). *The ecology of games. Connecting youth, games, and learning*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- SEPM (2003). *Las nuevas narrativas*. Secretaría de Educación Pública de México (SEPM), D. F. En: [www.terras.edu.ar/jornadas/67/biblio/67Las-nuevas-narrativas.pdf](http://www.terras.edu.ar/jornadas/67/biblio/67Las-nuevas-narrativas.pdf).
- SERRANO, P. (2010). *Traficantes de información. Historia oculta de los grupos de comunicación españoles*. Madrid: Akal.
- SHERROD, L. R.; TORNEY-PURTAM, J.; FLANAGAN, C. A. (Eds.) (2010). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- SOUSA SANTOS, B. de (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Venezuela: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- TREJO, R. (2009). "Internet como expresión y extensión del espacio público". *Revista MATRIZES*, 2: 2009, Universidad de Sao Paulo.
- UNIVERSIDAD POPULAR SIGLO XXI (s/f). *Qué es un espacio público on line*. Consultado el 02/02/2011. En <http://aupv.net/spip.php?article425>.
- VAN FOSSEN, P. J. y BERSON, M. J. (2008). *The electronic republic?: The impact of technology on education for citizenship*. West Lafayette, In.: Purdue University.
- ZAFRA, R. (Coord.) (2010). *X0y1. Ensayos sobre género y ciberespacio*. Madrid: Briseño Editores.