

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO
DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**



**LOS AUDIOVISUALES
DE CARÁCTER EDUCATIVO
EN SANTA FE DE BOGOTÁ**

**Un análisis de la oferta y el uso
en las Instituciones escolares**

**Estudio realizado para
el Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-**

Santa Fe de Bogotá, Junio de 1999

Equipo de Investigación

Director del proyecto

José Gregorio Rodríguez
Profesor Universidad Nacional de Colombia
Coordinador Programa RED

Co-Director

Carlos Miñana Blasco
Profesor Universidad Nacional de Colombia
Coordinador Dimensión Institucional Programa RED

Equipo Consultor

Fabio Jurado Valencia, Profesor Universidad Nacional de Colombia
Marisol Cano Busquets, Directora Unimedios Universidad Nacional de Colombia
Pedro Nel Pacheco, Profesor Universidad Nacional de Colombia
Ismael Ortiz, Profesor Academia Superior de Artes de Santa Fe de Bogotá

Agradecimientos

Queremos agradecer al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Santa Fe de Bogotá -IDEP- por impulsar la investigación que permita conocer las relaciones entre los medios audiovisuales y la escuela y por haber confiado este estudio al Programa RED de la Universidad Nacional.

A las Directivas de la Universidad y, concretamente de la Facultad de Ciencias Humanas por apoyar la iniciativa y colaborar con la ejecución del estudio.

A las Instituciones oferentes por brindarnos la información y los catálogos que permitieron configurar la base de datos que se entrega a cada una de las instituciones participantes.

A las Instituciones Escolares y a sus profesores, directivos, estudiantes y encargados de los audiovisuales por abrirnos sus puertas y colaborar brindando la información solicitada y realizando las prácticas que permitieron conocer formas de trabajo con audiovisuales.

A los estudiantes de la Universidad Nacional que colaboraron con tanto entusiasmo para recolectar la información, tanto de la fase cuantitativa como cualitativa.

Al Comité Coordinador y al Equipo Ejecutivo que brindó de manera efectiva y oportuna la colaboración académica, administrativa y logística que requirió el estudio.

CONTENIDO

Presentación	1
1. Planteamiento del problema y metodología	2
2. Caracterización de la cultura institucional	9
3. Las prácticas y los discursos: audiovisuales, profesores y estudiantes en interacción	24
4. La oferta	65
5. Hacia una política para los audiovisuales educativos en la ciudad	74
Bibliografía	79
Anexos	80

Anexo No. 1. Instrumentos utilizados en las encuestas realizadas a instituciones escolares, profesores e instituciones oferentes de material audiovisual

Anexo No. 2. Guías didácticas de los videos *Nasa yuwe walasa e Ignis*

Lista de Tablas

Tabla 2.1	Características de la muestra desagregadas por sector	10
Tabla 2.2	Espacios destinados a proyección de audiovisuales	15
Tabla 2.3	Promedio de equipos en las instituciones escolares	18
Tabla 2.4	Promedios de Audiovisuales disponibles por institución	21
Tabla 3.1	Número y porcentaje de profesores encuestados por localidad	24
Tabla 3.2	Población de profesores según edad	25
Tabla 3.3	Formación en audiovisuales de los profesores	25
Tabla 3.4	Uso de audiovisuales según el área del currículo por parte de las instituciones y de los profesores	26
Tabla 3.5	Lugares en donde los profesores consiguen los audiovisuales	30
Tabla 3.6	Responsables de los costos de alquiler o compra de los Audiovisuales según los profesores	30
Tabla 3.7	Finalidades del uso de audiovisuales según los profesores	35
Tabla 3.8	Uso de los audiovisuales por parte de los profesores y los logros y desarrollos de los estudiantes	40
Tabla 3.9	Frecuencia de uso de videos y CD-Rom por parte de los profesores	41
Tabla 3.10	Uso de guías por parte de los profesores	48

Tabla 3.11	Tamaño del grupo con el cual trabajan los profesores más frecuentemente los audiovisuales	51
Tabla 3.12	Número de instituciones escolares que producen audiovisuales según formato	52
Tabla 3.13	Número promedio de Audiovisuales producidos por zona y sector	52
Tabla 4.1	Formatos en los que se realiza la oferta	66
Tabla 4.2	Formas de acceso a los audiovisuales	67
Tabla 4.3	Instituciones oferentes registradas en la base de datos	68
Tabla 4.4	Datos generales de los audiovisuales registrados en la base	69
Tabla 4.5	Oferta por temática Organizadas de acuerdo con las áreas del currículo y la educación obligatoria	71
Tabla 4.6	Relación oferta-demanda por áreas del currículo	72

PRESENTACIÓN

El estudio *Los Audiovisuales de carácter educativo en Santa Fe de Bogotá*, forma parte de la política del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico del Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá -IDEP-, en la perspectiva de integrar los medios de comunicación con la escuela, resaltando las funciones educativas de los medios e impulsando su incorporación en el mundo escolar.

El estudio fue encomendado por el IDEP a la Universidad Nacional de Colombia, a través del Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media -RED- y tiene como propósito central hacer una caracterización general de la oferta de materiales audiovisuales y de la “cultura audiovisual” que se observa en las instituciones escolares con el fin de buscar alternativas orientadas a incrementar y cualificar el uso de los medios y materiales audiovisuales en las prácticas escolares.

El estudio caracterizó la oferta identificando a las instituciones que ponen a disposición de las escuelas algún material audiovisual susceptible de ser utilizado con propósitos pedagógicos; a partir de la información suministrada por 39 instituciones se realizó una primera caracterización de los materiales ofrecidos. La oferta comercial que no fue considerada de carácter educativo por las instituciones oferentes, no se tuvo en cuenta para el estudio de la oferta.

La caracterización en el mundo escolar buscó identificar ciertas condiciones que permitieran hablar de una cultura institucional hacia los audiovisuales y exploró algunas formas de trabajo que los profesores realizan con los medios y materiales. Esta doble perspectiva de análisis basada en encuestas, observaciones y entrevistas a directivos, profesores, estudiantes y encargados de los medios en las escuelas, permitió buscar algunas relaciones entre los discursos, la infraestructura, la organización y las prácticas con los audiovisuales.

Las propuestas que surgen del estudio apuntan a consolidar una oferta de calidad técnica, artística y pedagógica, a cualificar la capacidad de los profesores y las instituciones para incrementar el uso y promover competencias lecto-escritoras con los medios y materiales audiovisuales y a promover la producción de audiovisuales de carácter educativo y a generar conocimiento sobre las prácticas, y las múltiples relaciones entre el mundo de los medios y el mundo escolar.

El documento se organiza en cinco capítulos. En el primero encontrarán los lectores los referentes conceptuales, teóricos y metodológicos que orientaron el estudio; los tres siguientes se refieren a los resultados y el último presenta las propuestas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA

Antecedentes

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Santa Fe de Bogotá, Distrito Capital -IDEP- es una entidad del orden distrital que adelanta y promueve acciones de investigación educativa, formación de profesores y de innovación en las instituciones escolares con el propósito de brindar una educación con calidad a los habitantes de la ciudad.

En el marco de la exploración de alternativas educativas que incidan directamente en la ampliación de la cobertura, en el aumento de la retención y que mejoren la equidad y la calidad, es prioritario un estudio sobre las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y su utilización en las escuelas bogotanas; en este sentido, es de central importancia la generación de directrices para la producción y suministro de materiales, la formación de profesores y la incorporación auténtica de estas tecnologías en las prácticas pedagógicas.

En el amplio espectro de las nuevas tecnologías, las denominadas artefactuales han irrumpido con fuerza en la sociedad y algunas de ellas se han convertido en vehículos de información y conocimiento que inciden directamente en la vida de las escuelas: modifican tanto las formas de acceso y apropiación del conocimiento como las relaciones entre los actores escolares, y entre ellos y los saberes.

Quizás por su penetración en la vida de las sociedades (sobre todo las urbanas), las tecnologías que mayor incidencia tienen en las escuelas son las denominadas audiovisuales, ya sea porque los jóvenes están altamente expuestos a estas tecnologías a través de los medios masivos de comunicación, o porque las escuelas las utilizan con propósitos didácticos. En este contexto, el estudio analiza la oferta de material audiovisual de carácter educativo existente en la ciudad, explora la cultura de las instituciones escolares hacia los audiovisuales y el uso que los profesores hacen de estos materiales en sus aulas y formula algunas propuestas orientadas a incrementar y cualificar el trabajo con audiovisuales en las escuelas y colegios de la ciudad.

Objetivos del estudio

- S Caracterizar la cultura institucional hacia los audiovisuales a partir de una muestra de escuelas, identificando aspectos relacionados con los espacios destinados al trabajo audiovisual, los equipos

- existentes, los materiales, el acceso a los medios, y la gestión.
- S Identificar la demanda de audiovisuales por parte de las instituciones y los profesores en una muestra aleatoria de las escuelas y colegios del Distrito Capital, indicando formato, área, frecuencia, nivel, usuarios, usos pedagógicos, disponibilidad, acceso, calidad, pertinencia e incidencias pedagógicas.
 - S Caracterizar los discursos y las prácticas pedagógicas con audiovisuales, identificando el papel que juegan en la vida de la escuela y en los procesos de enseñanza.
 - S Elaborar un inventario de la oferta de audiovisuales con carácter educativo, disponible en los centros audiovisuales y de documentación del Distrito Capital y clasificarlo indicando: medio, título, duración, procedencia, idioma, temáticas tratadas, nivel educativo al que se dirige, accesibilidad y existencia de guía de apoyo didáctico.
 - S A partir del análisis de la oferta, la demanda, los discursos y las prácticas, elaborar una propuesta que contemple diversas alternativas orientadas a incrementar y a cualificar el uso de los audiovisuales educativos en las instituciones escolares Distrito Capital.

Referentes Conceptuales

El análisis sobre los audiovisuales en el contexto escolar constituye el punto de partida de una línea de investigación, necesaria para analizar con la comunidad de maestros el papel que han de cumplir los lenguajes de la imagen en los procesos del aprendizaje. El reto de los investigadores interesados en estos asuntos será el de cómo fundamentar propuestas pedagógicas que posibiliten una escuela en la que se trascienda la mera percepción de las imágenes y su reducción al divertimento meramente ocular; ello, por cuanto del mismo modo como se viene insistiendo en la necesidad de cualificar las maneras de leer los textos impresos-verbales, así también es necesario, y mucho más, llamar la atención sobre la importancia de cualificar la mirada frente a los textos audiovisuales, en una sociedad profundamente audiovisual.

Si en la lectura de un texto verbal, sea periodístico, publicitario, científico o literario, propendemos por hacer relevante las estructuras profundas que lo constituyen, esto es, los campos de sentido, sus sustancias de significación, para descubrir las formas manipulatorias, las propuestas autoriales y las intencionalidades que se solapan en los discursos, también y con mayor razón el acercamiento a los medios audiovisuales debería apuntar hacia dichos propósitos. Se trata pues de aprender a leer crítica e intertextualmente estos medios (videos, televisión, CD Rom, navegación virtual...) tan protagónicos y decisivos en la sociedad actual, para fundar a la vez otras formas hedónicas en la vida práctica.

Cabe señalar que es a la escuela a la que le corresponde ayudar a afinar la mirada de los estudiantes frente al entorno, y en el entorno están los textos verbales y los textos audiovisuales, además de la multiplicidad de mensajes que circulan a través de la gestualidad y de la oralidad: “La escuela (y la sociedad, sin limitarse

a los jóvenes) debe aprender a proporcionar nuevas instrucciones sobre cómo reaccionar ante los medios de masas.” (Eco, 1986: 196). Por eso, es necesario analizar los prejuicios que sobre los medios se instauraron en las décadas del sesenta y del setenta, cuando “éramos víctimas (quizá justamente) de un modelo de los mass media que recalcaba aquello de las relaciones de poder: un emisor centralizado, con planes políticos y pedagógicos precisos... y unos destinatarios víctimas del adoctrinamiento ideológico. Bastaba con enseñar a los destinatarios a ‘leer’ los mensajes, a criticarlos, y se podía llegar así a la era de la libertad intelectual, del conocimiento crítico... Este fue también el sueño del sesenta y ocho.” (Eco, 1986: 196)

Hoy, en lugar de censurar a los medios y de caer en posiciones moralizantes, cabe retomar la crítica frente a ellos pero reconociéndolos como una vía, entre otras, para acceder al conocimiento y en este sentido como un punto de llegada desde el cual se puede confrontar el punto de partida. Así, “una organización educativa que lograra que una audiencia determinada discutiera sobre el mensaje que recibe, podría volver del revés el significado de tal mensaje. O bien, demostrar que ese mensaje puede ser interpretado de diferentes modos.” (Eco, 1986: 190). En esta perspectiva podríamos encontrarnos con unos discursos que como los de la televisión nos permitirían descubrir los correlatos culturales e ideológicos que perviven entre nosotros pero de los cuales no nos percatamos porque la escuela quizás no propicia la desautomatización requerida para la toma de distancia crítica y para la asunción del asombro cada vez que descubrimos lo oculto o lo enmascarado de los mensajes.

El trabajo intelectual de la audiencia televisiva, conformada en un alto porcentaje por los niños y los jóvenes estudiantes, está en cómo controlar los mensajes, analizándolos, y en cómo reorganizar los campos de significación que se mueven en los medios, para disfrutarlos, desentrañando sus intersticios y, por qué no, viviendo el conocimiento. Al respecto, nos dice Martín Barbero que “... el conocimiento se ha vuelto el valor central en esta nueva sociedad, de tal manera que lo que está en juego no es una mera actualización de la escuela o el añadido de unos cuantos programas con el nombre de televisión cultural y educativa. Lo que está en juego es una acelerada diversificación de las fuentes de producción y difusión de conocimiento. Frente a una sociedad en la que el conocimiento discurría, se producía y circulaba a través de las instituciones educativas, hoy día la mayor parte del conocimiento no circula por las redes institucionalmente educativas” (1997: 48).

Las vías de la telemática, de la televisión, del cine y de los documentales audiovisuales, son fuentes generadoras de saber en niños y jóvenes que indagan por su propia cuenta, seducidos por estos medios. Por eso, el rol de la escuela de hoy no es tanto el de proporcionar contenidos como el de formar al sujeto para la interpelación: requerimos de un ciudadano que sepa diferenciar y tener criterios, que sepa moverse “en ese magma de información que le rodea”, distinguiendo “la información basura de la información útil socialmente” (Martín Barbero, 1997: 48). Para alcanzar dicho propósito es necesario identificar lo que la escuela proporciona en relación con estos medios, caracterizar su uso, develar imaginarios de maestros y estudiantes, para desde allí definir proyectos de desarrollo educativo en los que los medios no habrán de ser formas complementarias sino continuidades discursivas, signos provocadores hacia la sensibilización y el posicionamiento crítico. Y es aquí en donde el papel del profesor comienza a ser cuestionado, porque

el uso de los medios en el contexto escolar habrá de exigirle una serie de competencias que sólo serán posibles en la interacción con los medios mismos y con los estudiantes y en una formación intelectual sólida.

Len Mastermann señala que con la aparición de los medios audiovisuales se descentró al profesor en muchos aspectos, de tal modo que “los medios igualaron a profesores y alumnos.” Hoy, en efecto, no es extraño que el estudiante ingrese al aula después de haber navegado por el mundo virtual del computador, y que se encuentre con un discurso-clase que parece ya haber escuchado o que de pronto sienta que está yendo más lejos que su profesor, quien además, para el caso de Colombia, todavía no se atreve a involucrarse en ese mundo de la telecomunicación. Lo más grave es que ni siquiera la televisión es considerada, salvo las excepciones que aquí presentamos, como un dispositivo para formar sujetos críticos en la escuela, porque su presencia parece despojar de autoridad al maestro y porque se la considera un obstáculo para que la escuela pueda realizar sus fines.

Howard Gardner se preguntaba hasta qué punto los efectos de la televisión se deben a la televisión misma. Este autor introduce algunos puntos de vista que desde la psicología cognitiva podrían contribuir a la discusión sobre el protagonismo de la televisión en la sociedad escolarizada. Gardner comienza reconociendo el carácter ambivalente con el que se han asumido las críticas a este medio. Se le achaca a la televisión –nos dice- ser la causante de los grandes “males de nuestra atribulada sociedad”: la violencia callejera y escolar, el aumento del analfabetismo funcional, los bajos puntajes en los exámenes de ingreso a la universidad, la deserción, el cansancio visual de los niños y los jóvenes, la falta de interés por un compromiso político entre los ciudadanos, son entre otros algunos de los problemas supuestamente generados por este medio, como si las condiciones socio-económicas fuesen ajenas a lo que está ocurriendo, o como si el acto de escamparse en la televisión no tuviese nada que ver con lo que ofrece la escuela y con lo que ofrece la sociedad en su conjunto.

Muy tímidamente, sólo de vez en cuando se escuchan comentarios “acerca de posibles aportes de la televisión: un dominio más temprano de ciertas capacidades básicas... mayor acceso a la información por parte de los miembros de menos recursos de la sociedad, un aumento en la frecuencia o la eficacia del pensamiento visual...” (Gardner, 1987: 258), pero lo que ha prevalecido es una crítica aguda a la televisión. Estas críticas, sin embargo, se han fundado en supuestos y no en investigaciones que hayan profundizado en las representaciones que los televidentes construyen sobre el mundo a partir de la televisión.

Hasta la década del ochenta, cuando Gardner escribe *Arte, mente y cerebro*, la información científica acerca de los efectos de la televisión era realmente pobre, casi nada. Como lo fueron la mayoría de los artículos de los apocalípticos y que Eco resume muy atinadamente, lo que existía eran generalidades surgidas de los prejuicios políticos, que si bien fueron un primer llamado de atención para comprender el paso de la cultura gutemberiana hacia la cultura de la imagen televisiva, no dejaron de ser meros estudios sociológicos sobre la reproducción de los valores capitalistas. Según Gardner,

Nuestra lamentable ignorancia acerca de los efectos de la televisión deriva del hecho de que los investigadores que alegan estudiar este medio no han llegado a distinguir los efectos directamente debidos a la televisión de los que podrían haber resultado de cualquier forma de presentación. Como consecuencia, y estoy ahora anticipando mis conclusiones, sólo mediante la comparación sistemática de la televisión con otros medios de comunicación podremos determinar qué pecados –y qué virtudes– pueden ser legítimamente imputados a la omnipresente pantalla. (Gardner, 1987: 259)

Con ese fin, Gardner hace un balance analítico de los pocos estudios que hasta entonces se habían adelantado en Estados Unidos, como los de la Universidad de Kansas y el Proyecto Cero de Harward. Respecto al primero, reconoce la importancia de haber mostrado la agilidad de los niños de corta edad para seguir con atención los cambios de escena, los efectos sonoros y el aceleramiento de los hechos proyectados, a diferencia de los niños mayores, quienes le dan poca importancia a los signos formales y más a otros aspectos de lo que se representa. Muestran también cómo “la violencia o la agresión no son necesarias para captar la atención del niño en edad preescolar. Basta con que el programa tenga buen ritmo, acción y efectos visuales y sonoros interesantes (como en el caso, por ejemplo, de gran parte de ‘Plaza Sésamo’) para que el niño le preste total atención” (Gardner, 1987: 261)

Respecto al segundo estudio, el realizado por el Proyecto Cero de Harward, cabe resaltar el análisis comparativo entre dos medios fundamentales en los procesos educativos, como lo son la narración televisiva y la narración literaria. Los análisis empíricos mostraron que el contacto con estos dos medios genera efectos totalmente distintos en el modo de representarse los eventos y los caracteres de los personajes.

En suma, la televisión apareció como un tipo de experiencia mucho más completa en sí misma para los chicos, y dentro de este dominio cerrado el componente visual mostró ser el más importante. La experiencia de la lectura, en cambio, permitió un mayor acceso al lenguaje del cuento y sugirió extensiones más grandes de tiempo y espacio. También alentó a los niños a establecer conexiones con otras esferas de la vida, corroborando así algunos de los argumentos invocados por los bibliófilos del pasado. (Gardner, 1987: 263)

Y termina señalando Gardner, en el comentario a dichos trabajos, que una posible consecuencia de las investigaciones “es la de prestar apoyo a los críticos de la televisión, esos seres atormentados cuyos funestos presagios tildé antes de prematuros.” Lo cual deja ver el punto de vista de un cognitivista que le apuesta a algunos efectos positivos de la televisión en los niños, resaltando la importancia de la diversidad de experiencias y de textos en la formación de todo sujeto.

Aspectos metodológicos y procedimentales

El estudio se realizó en dos fases. En la primera se encuestaron 238 instituciones escolares, 594 profesores y 61 instituciones oferentes. En la segunda se elaboró una base de datos con la información remitida por 39 entidades oferentes en sus catálogos, registrando un total de 11.921 títulos de documentos disponibles en la ciudad para uso en las escuelas y se realizó un trabajo de campo de carácter cualitativo en 36

instituciones escolares identificadas en la primera fase como aquellas en las cuales había algún desarrollo mayor en el campo de los audiovisuales.

Se consideraron como elementos de la población de oferentes de audiovisuales educativos a todas las instituciones que prestan este servicio y las cuales fueron censadas. La información acerca de las entidades oferentes se obtuvo a través del conocimiento previo que el equipo de investigación tenía de algunas de ellas y se completó a partir de las encuestas con los profesores quienes indicaban a dónde acudían para conseguir audiovisuales. Se contactaron 82 instituciones, de las cuales 61 brindaron información contestando la encuesta. A partir de esta primera información se recibió el catálogo de audiovisuales de 39 instituciones que ofrecían su servicio para uso en las escuelas, a los profesores o a los estudiantes.

Este inventario centra su atención en la oferta de audiovisuales que son considerados por los oferentes con intencionalidad educativa explícita o una utilidad educativa, en los siguientes formatos: sonovisos, películas, video (beta y VHS), DVD, video láser y CD-Rom

La población de la demanda está constituida por los 2.642 establecimientos escolares del Distrito Capital, registrados en la base de datos suministrada por la Secretaría de Educación. La muestra se estratificó según sector (público-privado), localidad, jornada, zona (urbana-rural), nivel educativo (desde preescolar hasta media), calendario.

El diseño muestral corresponde a un muestreo estratificado de conglomerados (colegios y escuelas), en los cuales se realizó un censo simplificado de profesores, equipos y materiales audiovisuales. Se seleccionaron en forma aleatoria 250 instituciones escolares, lo que permitía hacer inferencias globales sobre las proporciones de los ítems de interés con una confiabilidad del 95% y con un error máximo posible del 5%. La distribución de la muestra en los estratos se hizo proporcional al tamaño de cada uno, pero no se descartó la inclusión forzada de elementos como por ejemplo colegios del sector rural. Finalmente participaron en el estudio 238 instituciones escolares y al interior de éstas se seleccionaron 594 profesores dentro del grupo de los que usan medios audiovisuales, a quienes se les aplicó una encuesta estructurada.

Dado que los profesores pueden seleccionar fuentes de audiovisuales diferentes y que interesa para el estudio indagar sobre ello, se amplía el carácter de audiovisual educativo a todo audiovisual que el profesor incorpore en sus clases, incluyendo la programación de televisión, el video, los sonovisos, el CD-Rom, el DVD y el videoláser.

Para la primera fase se emplearon tres cuestionarios (uno para la oferta, uno para las instituciones y uno para los profesores) de carácter cerrado y se visitó cada institución “in-situ” para encuestar a las personas encargadas de los audiovisuales y a los profesores. (Anexo No. 1)

Para el procesamiento de la información se constituyeron las bases de datos correspondientes, debidamente depuradas y criticadas, y se procesaron en los programas estadísticos Statistical Analysis

System -SAS- y Statistical Package for the Social Sciences -SPSS- para obtener los indicadores estadísticos pertinentes y para construir los perfiles de las instituciones oferentes y de los demandantes, de acuerdo a la estratificación propuesta.

En el marco de la segunda fase se realizaron dos, tres o cuatro visitas, según la necesidad, a cada institución hasta que se obtuvo la información de los encargados de audiovisuales, así como de los profesores, los estudiantes y, en algunos casos, los directivos; se pudo, igualmente, observar al menos una actividad con audiovisuales. En caso que un profesor o profesora que se ofrecía para hacer la actividad no tuviera planeado realizarla, se le suministró un video y con base en su proyección se hizo la observación prevista.

El trabajo de campo de la primera fase fue adelantado por estudiantes de últimos semestres de las carreras de Psicología quienes habían cursado la asignatura “Alternativas de Investigación en la Escuela”. La segunda fase fue realizada por estudiantes de Antropología, quienes cursaban la asignatura “Técnicas Etnográficas II”. En los dos casos, los procesos fueron orientados y supervisados por los profesores de las respectivas asignaturas quienes hacen parte del equipo investigador.

Cabe resaltar que tanto las instituciones oferentes como las escuelas y sus profesores se mostraron siempre dispuestos a colaborar con el estudio. Solo muy pocas instituciones se negaron o pusieron trabas para brindar la información, razón por la cual no fue factible completar las cuotas programadas en el muestreo.

2. CARACTERIZACIÓN DE LA CULTURA INSTITUCIONAL

Caracterizar la cultura institucional de las escuelas con relación a los audiovisuales constituyó un aspecto central del estudio porque el potencial educativo de los medios y de los materiales que incorporan las imágenes, tanto visuales como auditivas o que posibilitan la interacción entre los estudiantes y los materiales o entre los estudiantes y otras personas depende en gran medida del contexto institucional en el que los medios se incorporen. La importancia que los directivos den a los audiovisuales hace posible que las condiciones materiales puedan mejorarse, pero no basta con poseer infraestructuras bien dotadas y cuidadas: se requiere de una capacidad técnica de los profesores, de una formación en la “lecto-escritura” audiovisual, de una perspectiva pedagógica abierta y de una sensibilidad estética y lúdica para que los audiovisuales no sean una carga para los estudiantes, ni un instrumento artificial para las clases de los profesores.

El estudio en su primera fase realizó un inventario de equipos, medios y materiales que existen en las 238 instituciones escolares visitadas, exploró algunas formas de organización y la frecuencia de trabajo con audiovisuales según diversas áreas del currículo y los formatos de los documentos. En la segunda fase, centró su atención en identificar los espacios, los equipos, los materiales, la organización, la gestión, los usos y el ambiente que existe para el trabajo con audiovisuales en las 36 instituciones que cooperaron para realizar la exploración cualitativa.

Las 238 instituciones escolares que constituyeron la primera muestra fueron seleccionadas al azar, de la población que reportó la Secretaría de Educación del Distrito Capital (2.642 instituciones) buscando su representatividad según el carácter (público-privado), la zona (urbana-rural), la jornada (mañana, tarde, noche, completa), y las 19 Localidades estudiadas. Dado que la información del universo no indicaba el nivel ni el tamaño de cada institución, en el trabajo de campo se tuvo en cuenta el equilibrio de la muestra según los niveles educativos (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media) y el tamaño (cantidad de grupos, profesores y estudiantes), debiendo ampliar el marco muestral para obtener un número representativo de instituciones.

En la segunda fase primó el criterio de seleccionar instituciones que se había detectado en la fase exploratoria como las de mayor potencial informativo para el estudio. Se contactaron 56 instituciones, de las cuales se pudo obtener información consolidada de 36.

El 53% de las 238 instituciones participantes en la primera fase es de carácter público y el 47% privado; así mismo, el 91.1% son urbanas y el 8.9% rurales. Según las jornadas, el 37.4% son de la mañana, el 31.9% de la tarde, el 0.8% de la noche y el 29.8% de jornada de día completo. Aunque la mayoría de las instituciones encuestadas ofrecen varios niveles, se encontró que el 74.3% tiene pre-escolar, el 68.7% básica primaria, el 38.6% básica secundaria y el 26.2% media. Según el tamaño, la muestra quedó conformada con instituciones que oscilan entre 2 y 100 grupos, entre 3 y 120 profesores y entre 19 y 2300 estudiantes. El número de instituciones encuestadas varía en las diecinueve localidades, dependiendo del número de instituciones escolares que hay en cada una de ellas y van de 3 en la más pequeña (Chapinero) a 27 en la más grande (Kennedy).

Tabla 2.1
Características de la muestra desagregadas por sector

Características	Sector	Público	Privado	Total
Institución	Frecuencia %	12753	11147	238100
Grupos	Frecuencia %	1595584	1135416	2730100
Profesores	Frecuencia %	2247572	1682428	3929100
Estudiantes	Frecuencia %	56491659	29280341	85771100
Promedio de grupos por institución		126	102	115
Promedio de profesores por institución		177	152	165
Promedio de estudiantes por institución		452	264	360
Promedio de estudiantes por grupo		354	258	314
Promedio de estudiantes por profesor		251	174	218
Promedio de profesores por grupo		14	15	14

En esta muestra, las instituciones públicas son apenas un 14% más que las privadas y atienden casi el doble de población (93% más). Comparando la proporción de estudiantes por grupo y la proporción de

estudiantes por profesor se encuentra que los grupos en el sector público son 1.37 veces más grandes que en el sector privado y que cada profesor del sector público atiende un 44% más de estudiantes que un profesor del sector privado; es decir, que por cada 10 estudiantes atendidos por un profesor en el sector privado, en el sector público se atienden 14.4 estudiantes.

Organización y gestión

Con relación a la organización de los audiovisuales, se encontró que en el 35% de las instituciones no existe una Unidad de Audiovisuales, 42.2% dice tener una unidad de carácter administrativo, 5.1% una unidad de carácter técnico y el 17.7% considera que la unidad de audiovisuales tiene un carácter pedagógico. Esta primera información da una idea de la situación en que se encuentran los audiovisuales en las escuelas, pues si consideramos que se entiende por una unidad administrativa el hecho de que una persona (almacenista, bibliotecaria, secretaria, señoras de servicios generales, vigilantes...) lleve un control sobre los espacios y equipos, que haya una distribución de su uso y un mínimo inventario de las existencias, no parece que se brinde una prioridad pedagógica. Así mismo, las unidades técnicas generalmente consisten en una persona que, además de llevar el control administrativo, se encarga de llevar los equipos al lugar de uso, instalarlos, manejarlos y llevar su control de mantenimiento. Muy pocas instituciones tienen organizado un sistema que brinde información a los profesores acerca de la pertinencia pedagógica de los equipos y materiales o que ellos asuman como colectivo un análisis de los mismos. Tampoco se encuentran procesos de formación institucional del profesorado en el campo de los medios.

En el trabajo de campo en la segunda fase se incluyen observaciones y entrevistas relacionadas con la organización de los audiovisuales y con la gestión de los mismos, las cuales confirman en gran medida los resultados arrojados en la primera fase. Los siguientes fragmentos dejan ver qué personas se hacen responsables de los audiovisuales y cuáles son sus funciones, las cuales varían dependiendo de la infraestructura que poseen las instituciones y del papel pedagógico que se asigne a los medios. Estas observaciones muestran una gama posible de alternativas que van desde no tener organización alguna, hasta poseer una unidad de carácter pedagógico.

“No hay alguien encargado de los equipos audiovisuales que hay en la institución y no hay explicación de por qué no sirve determinado equipo o por qué tal persona se lleva para la casa llaves que son del colegio” (CP-04).

¿Hay una persona que se encargue exclusivamente de los videos?

P. “No. eeh eso es el coordinador que nos facilita la llave para manejar la parte de los audiovisuales, pero ya una persona, así especializada, es decir (que diga) mire profesor aquí tenemos este, estos documentales, no, no existe, no existe para nada...”

“El encargado de los audiovisuales se encarga de poner el video y de controlar el uso desde una cabina. Para manejar los equipos hay una monitora en cada curso cuando se va a ver un video y es quien responde por ello. Ellas saben que equipo que se dañe, equipo que tienen que pagar” CP-05.

Profesor: “A mi modo de ver, la falta de planeación, la falta de información acerca del material que existe”.

¿Quién tiene la competencia aquí sobre el manejo de los equipos?

Profesora: “Ahoritica, la asociación de padres de Familia...”

Profesor: “Básicamente ellos y los celadores que son los que guardan. Les dice uno: necesito esto, necesito lo otro, pues van y le abren, pero de resto, pues no hay nadie asignado” (CE-01).

Profesor: “Y funciona de la siguiente manera: cada profesor tiene el catálogo... entonces, de acuerdo a la necesidad, (los profesores) vienen y le informan a la señora D (que es una persona de servicios generales) y ella les entrega el video.

Para ver el video, como en cada bloque hay un salón de audiovisuales con un televisor y un VHS, el profesor del salón donde están instalados los equipos cambia con el profesor que quiere proyectar el video” (CE-02).

Observador: La persona encargada de la biblioteca se encarga también de las llaves de la “sala de ayudas didácticas”.

Profesor: “Sí, algunas cosas están (subutilizadas), otras es porque la señorita bibliotecóloga es muy polifuncional, le toca hacer de mensajero, hay días en que está digitando, ella también es la secretaria, entonces...”

¿Es difícil usar la sala? Por...

Profesor: “No están las llaves. No está ella, hay que avisar con anterioridad, a veces se olvida...” (CE-10).

Encargado de AV: “La bibliotecaria es la que presta los libros y los videos para las aulas de audiovisuales”.

¿Quién se encarga del manejo y el cuidado de los equipos audiovisuales?

Encargado AV: “Me toca a mí”

Encargado de AV: “En este momento tengo dos roles a desempeñar. De un lado está el manejo de audiovisuales, porque en el colegio no hay un almacenista que se encargue de cuidar esos materiales y de prestarlos a los demás docentes; Además de eso, pues soy la profesora de idiomas” (CE-16).

Prof.: “Los profesores le avisan con anterioridad al encargado de audiovisuales qué día van a trabajar y qué equipo van a utilizar, así él se arma una agenda de trabajo e instala el correspondiente equipo en el salón en el cual el profesor dicta la clase. El mismo, al final de la actividad recoge los equipos y los lleva a su cuarto originario”.

Encargado: “La función principal mía aquí es administrar los equipos. Yo soy el responsable de ellos (...) La otra función es el mantenimiento preventivo, estar pendiente de que no los golpeen o dañen; si los dañan, mandarlos arreglar” (CP-09).

Observador: El encargado de esa sede era OC, un profesor muy joven, quien además de velar por el aula de audiovisuales, también respondía por la sala de mecanografía, el salón de inglés y la bodega de la banda de guerra. Él no era licenciado, sino un egresado del colegio a quien las directivas le habían dado la oportunidad de convertirse en profesor. Le pregunté cuál era su función de encargado de los audiovisuales, a lo cual él me respondió: Encargado AV: “Está dividido en dos partes. La primera es la información a los docentes sobre el material audiovisual que hay, y la segunda viene a ser lo que es ya el préstamo del audiovisual...”

Observador: La coordinación de recursos pedagógicos está liderada por dos docentes del área de idiomas quienes se encargan de su administración y la orientación a los profesores que soliciten los servicios de esta dependencia. (Se aclara que ellos no tienen formación especializada en audiovisuales). El trabajo técnico lo realiza una persona contratada para tal fin. Los audiovisuales están dentro de la biblioteca.

Profesor: “Nosotros tenemos un departamento de audiovisuales que está encabezado por la docente G... Ella no está manejando en este momento horas de clase... El papel de ella es manejar los recursos audiovisuales. Por medio de ella se canalizan todos los recursos que los docentes y estudiantes necesitamos (...) incluso una especie de síntesis de cada video; es decir, esta niña tiene que revisar los videos que hay en la institución y hacer como una descripción para que también los docentes sepamos de qué se tratan y para qué son; con base en esa existencia, los maestros vamos a tener herramientas para decir “bueno, existe este video, de qué tema trata, cuánto se demora y para qué sirve”.

Enc. AV.: “Las funciones que yo tengo que desempeñar en la institución es coordinar todo el material para que se maneje por todos los departamentos.(...) Hemos hecho un estudio, tenemos una clasificación (...) tenemos todos los videos clasificados. Tenemos una carpeta que se le da a cada departamento para que tenga el material con el que pueden contar aquí en la biblioteca. Ellos (los profesores) se acercan aquí a la biblioteca, miran la película que quieren trabajar (...) Nosotros también tenemos en las carpetas que se entrega a los profesores el material en CD de todas las áreas”.

“Se nos han presentado problemas en la sala de informática, pero ya se consiguió un técnico que va a estar constantemente para que pueda resolver los problemas que se van presentando con el manejo de los CD-Rom” (CP-10).

Como se observa en estas referencias, las personas “encargadas” de los equipos y los materiales van desde las señoras de servicios generales o los celadores hasta llegar a tener equipos de profesores que conocen el material, lo clasifican y orientan a los compañeros. Sin embargo, se observa que pocas instituciones tienen una organización de carácter técnico y menos aún de carácter pedagógico para el trabajo con los audiovisuales. Así mismo, unidades que articulen la administración, con los asuntos técnicos y los pedagógicos no parecen existir sino en muy contadas instituciones.

Desde la perspectiva organizacional, se puede afirmar que es generalizado que no haya una cultura de la planeación y del uso más eficiente de los recursos audiovisuales por parte de los profesores, pues en algunos casos se encuentra falta de la más mínima formación técnica para trabajar con los equipos y en otros, la imposibilidad de establecer normas para el empleo de espacios y equipos:

¿Y existen horarios para el manejo de la sala?

Encargado: “No. Se estableció uno al principio del año pero todos molestaron por ese horario y nadie realmente lo tiene en cuenta, pues cada vez que se tiene una actividad se pregunta quién tiene libre en ese momento y si lo pueden usar, si lo pueden... vayan. Si no, pues lo postergan”.

Profesor: “... toca contar con que los profesores sean cuidadosos, con que le pidan asesoría al que sabe, en caso de que no sepan manejar un elemento. Con los profesores se ha presentado ese problema, sobre todo con los computadores, no saben apagarlos, los apagan como se les ocurra, bajan el taco, dejan el sistema operativo cargado; eso genera errores, dificultades y el computador está, por así decirlo, sacando la mano a causa de este mal procedimiento” (CE-17).

Encargado AV.: (Aunque se les pide a los profesores que el viernes pasen sus solicitudes para programar el aula de audiovisuales) “...ellos generalmente no lo hacen así. Ellos vienen cinco minutos antes y me dicen: “Ay, por favor, colóqueme este video”. Algunos, *algunos*, lo hacen por ahí una hora antes...” (CP-13).

Se encontró también que el acceso a los audiovisuales está vetado a los alumnos, pues en los casos en que se consultó por el servicio de circulación y préstamo, éste no existe. Más aún no se considera que deba existir. Tampoco parece que los estudiantes tengan información alguna sobre los documentos audiovisuales disponibles.

Los alumnos tienen algún acceso a los videos?

Encargado AV: “Solamente los docentes” (CE-15).

¿Las niñas no pueden sacar los videos?

Encargado AV: “No. Usted sabe cómo son las niñas” (CP-05).

¿Si ustedes quieren hacer una exposición o quieren buscar algún tema, hay videos en el colegio, hay un espacio para CD-Roms, hay algún tipo de mecanismo de buscar información diferente a un libro?

Estudiante: “No, que yo sepa no tenemos ninguno. Lo único que sé, el único que tenemos es un banco de filmas pero ese nunca, ni siquiera sabemos dónde está. Nos han hablado de él, pero no tenemos ni idea” (CE-15).

Aunque en algunas instituciones los profesores son consultados para la adquisición de materiales pedagógicos, no es regla general que exista libertad para decidir sobre los documentos audiovisuales que pueden ser empleados en el aula:

¿Ustedes tienen autonomía en la elección y uso de los audiovisuales?

Profesor: “No. Eso le preguntan a uno qué tipo de video, por qué van a ver ese video, pero ese video no es de español. Y llega al punto en que uno se vuelve apático a eso del video y llega, dicta su clase y ya. Y los que terminan usando los videos son los conferencistas”.

¿Quién hace esa evaluación de si la película es apta o no?

Encargado AV: “Vicerrectoría académica” (CP-01).

Como conclusión preliminar se puede inferir que en más de dos terceras partes de las instituciones escolares estudiadas no se cuenta con algún tipo de organización orientada a soportar el trabajo pedagógico con audiovisuales.

Espacios

Los espacios para proyecciones constituyen un factor decisivo en el trabajo con audiovisuales y marca diferencias entre las instituciones, pues mientras unos pocos tienen todas o la mayoría de sus aulas aptas para proyectar o equipadas para hacerlo, como puede observarse en la Tabla 2.2, la gran mayoría de las instituciones carecen de esta infraestructura o la que tienen es poco apta para el trabajo que se proponen los profesores.

Tabla 2.2
Espacios destinados a proyección de audiovisuales

	Públicas	Privadas	Total
No tiene salón	559	586	571
Un salón	299	261	282
Más de un salón	126	135	130
Sin información	16	18	17
No tiene sala especial	488	342	420
Una sala especial	449	532	487
Más de una sala especial	39	126	80
Sin información	24	-----	13

Más de la mitad de las instituciones encuestadas no poseen salones dotados con equipos audiovisuales y esta carencia es semejante en las instituciones públicas y privadas; así mismo es semejante la distribución entre las que tienen un salón y las que tienen más de un salón. En el sector público 3 instituciones informaron que tienen 10 o más salones dotados con equipos audiovisuales y el sector privado 7 instituciones, llegando hasta 28 salones. Al realizar la prueba estadística de “t-test”, el valor de $t = -0.42$ con un nivel de significación $\alpha = 0.676$, dato que indica que el comportamiento de las dos subpoblaciones es semejante.

El 42% de las instituciones no tiene sala especial para proyección, siendo mayor la cantidad de instituciones públicas que carecen de este espacio (48.8% frente al 34.2% del sector privado); así mismo, es menor el número con una sala y mucho menor las instituciones públicas que cuentan con más de una sala especial. En este aspecto se observa una distribución diferente discriminada por sector y es estadísticamente significativa ($t = -3.10$ con un nivel de significación de 0.002).

Aunque cuantitativamente las observaciones realizadas en la segunda fase del estudio permiten confirmar los resultados iniciales, pues los salones en los que se llevó a cabo la actividad propuesta por la investigación fueron aptos para el trabajo con audiovisuales en 9 de las 18 instituciones privadas, mientras que solo fue desarrollada en un salón propicio en 3 de las 18 instituciones públicas, no puede afirmarse que existan mejores condiciones en unas u otras por su carácter; parece que existen condiciones institucionales que propician o frenan la organización de los espacios. La información cuantitativa da una pista, pero las ilustraciones basadas en la observación aportan una mirada de carácter más cualitativo, que le permite al lector hacerse una imagen más próxima a las condiciones de trabajo:

Observador: El salón es insonoro al ruido externo, porque está ubicado en el tercer piso, además los salones contiguos trabajan a puerta cerrada.

Antes de ingresar a la biblioteca y a cada lado de la entrada de ésta, se encuentran dos de los salones destinados al uso de audiovisuales. Constan de unos 30 pupitres unipersonales con asiento en cojinería suave que reposan sobre un tapete de tráfico pesado que se extiende de pared a pared por todo el segundo piso del edificio.

El colegio cuenta con tres salas de video con un promedio de cien sillas dispuestas en fila frente a un mueble (...) La ubicación de los equipos permite que se pueda apreciar y escuchar con facilidad la proyección desde cualquier lugar de la sala.

Existen cinco salas dotadas con equipos de VHS y televisores, éstas cuentan con suficiente espacio para albergar a cien alumnas ubicadas cómodamente; los altoparlantes son ajenos a estas salas para permitir la completa concentración de las estudiantes y las cortinas aíslan la luz para impedir cualquier reflejo sobre la pantalla del televisor; las sillas son acolchadas y tienen un brazo de soporte móvil para apoyar libros o cuadernos. En las salas de video

no hay cuadros, escritorios u otro tipo de accesorio diferente al televisor empotrado en la pared, y las sillas cuidadosamente ubicadas.

El área de audiovisuales está ubicada en el bloque administrativo, son cuatro salones dotados con televisor y video-cassetera en soportes metálicos a una altura aproximada de un metro y ochenta centímetros del piso. Tiene un escritorio para el profesor, una pizarra en la parte de adelante, cortinas para cubrir las ventanas y una excelente dotación de sillas tipo universitario...

La institución cuenta con tres salas de audiovisuales. La principal se encuentra en el semisótano de la sede A. Este es un espacio amplio, (...) Este espacio constituye también el salón de música, de danzas, de reunión, de ensayos teatrales y muchas cosas más según la necesidad que se presente. El recinto no cuenta con una puerta que pueda aislar la sala de la gente y el ruido exterior, además tiene la característica especial de tener un pequeño salón en donde se guardan los instrumentos musicales. (...) La segunda sala de proyección se encuentra ubicada en una de las sedes “viejas” (...) Esta sala es un garaje de la casa. (...) La tercera sala en realidad es un salón destinado a este fin muy de vez en cuando. Pertenece a los niños de preescolar y se encuentra ubicado en la sede A.

No hay un lugar particular para la proyección de los audiovisuales, los cuales no son usados con frecuencia.

No existe un salón de audiovisuales y por lo mismo ubican el televisor en la biblioteca, que es el espacio para la proyección de audiovisuales; es pequeño, oscuro, con algunas sillas de plástico para que los niños se sienten a ver las películas, los que no alcanzan lo hacen en el baldosín.

Como el colegio es pequeño, se alcanza a escuchar el ruido de los otros salones.

Los audiovisuales se presentan en dos salas, una que es el salón de audiovisuales, es una especie de auditorio (...) La sala de juegos, donde se realizó la actividad, es muy amplia, está entapetada, allí estaba el televisor e igualmente encontramos material de juego (un balancín pequeño y un rodaderito con pasamanos).

El desorden y desaseo fue notorio en la “sala de ayudas didácticas” (...) Parecía más un salón de trastos por la cantidad de objetos que se encontraban guardados dentro. De las paredes colgaban afiches y mapas; había un equipo de sonido, una caja con caballitos de palo, una cama de enfermería y una bandera, entre otros.

Los profesores y estudiantes se quejan por la carencia de espacios, la dificultad de acceder a ellos o los conflictos entre las jornadas. Se puede afirmar que en las instituciones que han incorporado en su cultura

el trabajo frecuente con audiovisuales y le dan una importancia educativa, la preocupación por los espacios va de la mano con los equipos y los materiales.

Profesor: “La falta de instalaciones específicas para audiovisuales” (CE-07).

¿Con qué frecuencia usan los medios audiovisuales?

Profesor: “Lo que pasa es que aquí son treinta y pico de cursos y solo hay una sala de audiovisuales, un solo TV y un solo VHS, entonces es imposible....si uno está de buenas, en el año logra la proyección de unos dos...” (CE-03)

Profesor: “Sí, espacios los hay, pero, por ejemplo hoy, para conseguir la llave de los audiovisuales me tocó desde las once de la mañana” (CP-01) .

¿Si el profesor llega con un video lo pueden ver fácilmente?

Estudiante: “Casi siempre no porque resulta que aquí hay un problema de llaves ni el más verraco, que la gente no sabe quién tiene las llaves ni nada de eso...” (CE-15).

Profesor: “A ver, el manejo de la sala es triste, no es de otro modo. El aseo lo hace el mismo profesor. Le toca al salir barrer con cuidado porque el polvo hace daño. Se comparten los computadores con la otra jornada... no se pueden hacer reclamos porque entonces se interpreta como conflicto entre jornadas. Yo me he replegado y hago lo que puedo... (los computadores) no descansan un solo día” (CE-12).

Los espacios dedicados a los computadores tienen características diferentes, pues la característica de trabajo individual o en muy pequeños grupos con cada equipo impone la dedicación exclusiva de salas para tal fin, aunque también se vieron situaciones en las que el único lugar donde se instalaban los computadores era en la sala de profesores o, más frecuentemente en la biblioteca.

Equipos

Los equipos para proyección de audiovisuales son elementos fundamentales para realizar actividades que incorporen los medios en la vida escolar, incluida la recepción de señales de Televisión. El inventario de equipos muestra que los tres tipos de equipo que poseen las instituciones escolares con mayor frecuencia son los computadores, los televisores, y los VHS y que la gran mayoría reciben señal de TV nacional.

Tabla 2.3
Promedio de equipos en las instituciones escolares

	Sector	Públicas	Privadas	Total
Equipo				

Proyector de diapositivas	54	65	59
TV	209	236	221
Beta	53	74	62
VHS	162	154	158
Cámaras de Video	27	35	31
Computadores con CD-ROM	495	508	501
Computadores con DVD	0	4	2
Video Laser	0	2	1
Video proyector	25	22	23
Proyector de cine	7	10	8
Señal TV	83	89	86
Señal parabólica	25	46	35
Señal satelital o cable	2	7	5

Las diferencias entre las instituciones públicas y las privadas solo fueron estadísticamente significativas en DVD ($t=-2.03$; $\alpha=0.045$) y en acceso a señal de antena parabólica ($t=-3.39$; $\alpha=0.001$), aspectos en los que es mayor la capacidad de las instituciones privadas.

Solo 6 de las 238 instituciones encuestadas informaron que no tenían un televisor y 16 que no tenían un aparato de VHS; es decir, que el 98% tienen al menos un televisor y el 92% tienen al menos un VHS. Así mismo, 59.3% tiene uno o más computadores con unidad de CD-Rom y el 85% recibe señal de televisión; sin embargo solo el 34% tiene acceso a señal de antena parabólica (el 24.4% de las públicas y el 45% de las privadas) y el 4.6% recibe señal de televisión satelital o por cable.

La información que se obtuvo con las visitas de la segunda fase permite comprender algunos de los obstáculos que se presentan con los equipos para trabajar con audiovisuales. Generalmente se debe a que no existen, aunque los hubieran reportado en la encuesta, a que tienen problemas de funcionamiento o a dificultades para acceder a ellos. Son pocas las instituciones que ocupan al máximo sus equipos, a veces porque los profesores no los utilizan. Se puede también identificar las diferencias que existen entre las instituciones.

En dos colegios ubicados en zonas populares del sur de la ciudad, los observadores anotaban:

Existen cinco salas dotadas con equipos de VHS y televisores (...) Además (la sala de computadores) cuenta con 40 computadores Pentium dotados con multimedia (y) con equipos de escáner, un retroproyector para la proyección de imágenes desde un computador, seis impresoras de punto, tres de inyección de tinta y dos de láser.

El área de audiovisuales está ubicada en el bloque administrativo. Son cuatro salones dotados con televisor y videocasetera, en soportes metálicos a una altura aproximada de un metro y ochenta centímetros del piso. (...) Los computadores son veintiocho equipos (...) Los equipos para los estudiantes son veinticinco.

En muchas instituciones se observó que los equipos se guardan con mucha seguridad porque es frecuente que se los roben. De hecho, en dos de las instituciones informaron que este año les habían robado los pocos equipos que tenían. Es frecuente encontrar que “los equipos audiovisuales tienen un lugar fijo sobre la repisa de concreto que se levanta a unos 80 centímetros del suelo. Terminado el uso de estos elementos se cierran las puertas de la cabina de metal que los mantiene bajo llave (...) la sala permanece cerrada con candado si no está siendo utilizada por algún docente”.

Además de tener instalados los equipos en algunas aulas, hay instituciones que los tienen en muebles que puedan desplazarse por diferentes lugares como se observó en una institución “en el primer piso, el televisor y el VHS se encuentran guardados bajo llave dentro de un pequeño armario rodante que se desplaza a los salones”.

En algunos casos se pudo observar que existían dificultades técnicas con los equipos, pero que tales dificultades estaban asociadas con dificultades en la gestión:

Observador: Pero a la carencia de recursos materiales, se suma la falta de una persona que maneje aspectos técnicos como la amplificación de sonido o la correcta instalación de una antena parabólica donada por una entidad española y que está sobre el tejado del colegio subutilizada por completo.

Encargado de AV: “A ver, esa antena creo que vinieron y la colocaron pero no la conectaron; además que nosotros no sabemos para qué sirve. Sabemos que está allí montada y que hasta bonita se ve, pero no tenemos ni idea de cómo funciona, ni de qué canales. Creo que la profesora E (que es más antigua) sabe para qué es y por qué no funciona... esa antena, supuestamente baja la señal a la sala de video, pero nosotros nunca nos hemos preocupado por saber por qué no funciona” (CE-16).

También se pudo observar que, en algunas ocasiones, aunque los equipos se encuentren y funcionen, la falta de uso se debe más bien a lo que podría denominarse “una cultura ajena a los audiovisuales”

Observador: Si bien, los medios audiovisuales con los que cuenta la institución no son muchos, sí son utilizables. No obstante, existe una evidente actitud de indiferencia hacia

ellos por parte del personal docente, comportamiento que incide sin duda en los grados de interés del consejo administrativo en la consecución de nuevos materiales.

Profesor: “Yo creo que también desafortunadamente algunos maestros no utilizan o no utilizamos una, de pronto, copiosa cantidad de videos para nuestras actividades porque al interior de una institución es mucho el trabajo que hay que hacer (...) Y de pronto porque no hay un conocimiento profundo de los videos.

Profesor: Hay, hay videos de (...) pero normalmente la relación del profesor con el material audiovisual es muy poca”.

Así mismo, se encontró que algunas instituciones brindaban información que luego no pudo ser verificada en la visita como sucedió en el siguiente caso:

En la encuesta tengo anotado que ustedes tienen cámara de video.

Profesor: “Esa cámara de video es alquilada” (CP-02).

Materiales

La encuesta indagó por el número de materiales disponibles para el uso en las clases de cada institución.

Los materiales audiovisuales llegan a la escuela por muchas fuentes, incluidas las de copiar programas que se pasan por la televisión comercial, pedir prestado a los padres, comprar, pedir en donación, piratear (sobre todo el software) o alquilar. Así mismo, la selección, organización y circulación es muy diversa en las instituciones, tanto como las cantidades existentes que para el caso de VHS va desde cero hasta 2500 videos y para el caso de Cd-Rom va de cero hasta 500.

Tabla 2.4
Promedios de Audiovisuales disponibles por institución

Materiales	Sector	Público	Privado	Total
Sonovisos		21	155	83
Videos Beta		635	1759	1162
Videos VHS		2179	5220	360
Videos Láser		0	32	15

Películas	9	95	49
Cd-ROM	464	858	645
DVD	0	0	0

La existencia de materiales en las instituciones escolares de carácter público es sensiblemente menor que en las de carácter privado, hecho decisivo a la hora de fomentar una cultura del trabajo pedagógico con audiovisuales.

Tres asuntos fueron explorados en el estudio. El primero, la selección del material; el segundo, las formas principales de acceder a los documentos y el tercero, las deficiencias que encuentran los profesores en la oferta.

En las instituciones privadas, la selección depende más de una persona que de un colectivo de profesores. Aunque son los profesores quienes solicitan generalmente, se debe tener la autorización de alguna autoridad de la institución para adquirirlo e inclusive para verlos. “¿Quién es el encargado de seleccionar los CD’s? La coordinadora académica de la escuela” (Profesor CE-09).

La gestión de los directivos es fundamental, aunque muchas veces son ellos quienes seleccionan y ordenan la adquisición del material que consideran mejor para la institución:

Rectora: “La Secretaría de Educación va a hacer un contrato con Microsoft para legalizar los softwares, le van a vender licencias muy baratas. Entonces ayer estaba en la Secretaría solicitando que me incluyeran en la lista de instituciones que necesitan legalizar softwares, en dos meses me están entregando las licencias”.

Con relación a las formas de acceder a los documentos, existen también variadas fórmulas pues en algunas instituciones, la dirección se encarga de poner a disposición de los profesores los materiales que necesitan, en otras son los padres, los estudiantes o los profesores los que, además de conseguir el material, deben pagar por él. Algunos profesores manifiestan dificultades para acceder a los materiales por las múltiples trabas que encuentran al dirigirse a las instituciones que los producen:

Profesora: “Otro comentario curioso acerca de los videos es la facilidad de que a uno se los presten, porque le ponen a uno miles de trámites, por ejemplo, los de la serie Yuruparí...Para sacar un video yo tuve que dar como cinco vueltas de cartas para acá, cartas para allá, para que me lo prestaran. Todo ese material lo tiene el Museo del Oro, pero hay que tener un banco de datos y un banco no tanto de datos, sino del elemento a utilizar en una institución donde se llame el video educativo para que sea accesible a los colegios”.

Profesor: “...De pronto, tener más comunicación entre esos entes que tienen la información y las instituciones educativas para cualificar de cierta manera el trabajo pedagógico” (CE-01).

La organización del material es otro aspecto que incide en el trabajo con audiovisuales, pues muchas veces nadie sabe lo que se posee y, por tanto, no se usa. Aunque pueda considerarse una minoría, algunas instituciones tienen clasificados sus audiovisuales y hacen circular el catálogo entre los profesores, tal como se pudo observar cuando se analizó la gestión.

¿Cómo tienen ustedes organizados los videos?

“Ahorita en el momento, los tenemos organizados como van llegando, como van llegando los vamos colocando al final, por orden cronológico o por series, por ejemplo, equis editorial, por colecciones”.

Recursos económicos-presupuesto

En algunos casos se pudo explorar alguna información en torno a los aspectos económicos para adquirir equipos y materiales audiovisuales. En general, no se considera este aspecto como relevante y se deja a la demanda que hagan los profesores esporádicamente, y muchas veces sin dar respuesta a las solicitudes.

¿Se destina presupuesto especial para los audiovisuales?

Rectora: “Debería ser así, que existiera un presupuesto anual para audiovisuales pero no es así. Se hace con base en ofrecimientos de editoriales o grupos de personas que pasan la cotización del tipo de material y los usos. Se propone la idea al Consejo Académico y si es importante se habla con el grupo administrativo del colegio, o sea con los dueños y se hace la inversión” (CP04).

Profesor: “Eso entra en un rubro que se llama proyectos. Entonces, dentro de los proyectos pedagógicos que uno pasa (se incluyen los audiovisuales). Nosotros (los profesores) somos los que decidimos eso (qué audiovisuales se seleccionan)” (CE-02).

Encargado AV.: “Ya han pasado como dos años que no se han comprado videos y si se han comprado es una cosa mínima. Por ejemplo, la última vez que se compraron, se compraron nueve. No ha habido un presupuesto fijo para surtir esta sección”.

Encargado AV: “Cuando se traen películas para clase (...) las tienen que alquilar los maestros o algunos de los alumnos y ellos reúnen la plata para el alquiler” (CE-05)

Profesor: “Sé que hay dinero para eso, aquí existen los famosos centros docentes (se refiere a los “fondos docentes”) (...) Si vas a comprar tinta, tienes que comprarla bien cara, porque necesitas que traiga NIT el recibo...” (CE-12).

3. LAS PRÁCTICAS Y LOS DISCURSOS: AUDIOVISUALES, PROFESORES Y ESTUDIANTES EN INTERACCIÓN

En la primera fase del estudio se encuestaron 594 profesores que laboran en las 238 instituciones que fueron seleccionadas en la muestra. Su distribución por Localidad se presenta en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1
Número y porcentaje de profesores encuestados por localidad

Localidad	Instituciones escolares Encuestadas	Profesores Reportados	Promedio de profesores por institución	Profesores Encuestados	Porcentaje profesores encuestados
1. Usaquén	6	281	176	50	17.79%
2. Chapinero	3	123	410	10	8.13%
3. Santafé	5	118	236	17	14.41%
4. San Cristóbal	13	223	172	26	11.66%
5. Usme	14	163	116	32	19.63%
6. Tunjuelito	8	231	289	27	11.69%
7. Bosa	14	240	171	38	15.83%
8. Kennedy	27	362	134	59	16.29%
9. Fontibón	11	94	85	27	28.72%
10. Engativá	25	389	156	45	11.57%
11. Suba	26	395	152	68	17.22%
12. Barrios Unidos	9	116	129	26	22.41%
13. Teusaquillo	6	109	182	18	16.51%
14. Mártires	7	147	210	23	15.65%
15. Ant. Nariño	5	39	78	7	7.95%
16. Puente Aranda	12	293	244	31	10.58%
17. Candelaria	4	85	213	6	7.06%
18. Rafael Uribe	16	283	177	43	15.19%
19. Ciudad Bolívar	17	238	140	41	17.23%
Total en las 19 Localidades	238	3929	165	594	151

Las edades de los profesores encuestados oscilaron entre los 18 y los 65 años, siendo los profesores entre los 31 y los 40 el mayor porcentaje de la muestra. (Tabla 3.2).

Tabla 3.2
Población de profesores según edad

	Intervalos (años)					Total
	18 - 25	26 – 30	31 – 40	41 – 50	51 - 65	
Número	49	107	224	145	58	583
Porcentaje	8.4%	18.4%	38.4%	24.9%	9.9%	100.0%

Respecto al nivel de formación en audiovisuales de los profesores encuestados –que son los que más uso hacen de los audiovisuales— se encontró que el 66.6% no tienen formación alguna en este campo, un 29.5% ha tomado algún curso de capacitación en audiovisuales, y muy pocos tienen título de pregrado y postgrado en esta área (Tabla 3.3).

Tabla 3.3
Formación en audiovisuales de los profesores

Formación	Número de Profesores	Porcentaje
Ninguna	393	66.6%
Cursos de capacitación	174	29.5%
Título de pregrado	7	1.2%
Título de postgrado	16	2.7%
Totales	590	100.0%

Áreas, temáticas y títulos

Los profesores encuestados señalan que las áreas del currículo en las que más se usa el material audiovisual son ciencias naturales y educación ambiental (Tabla 3.4), quedando relegadas a un último plano las áreas de matemática y educación física. Resultados similares arroja la información proveniente de la encuesta a instituciones: aparecen en primer lugar ciencias naturales, seguidas de lejos por las sociales. A nivel institucional pierde peso la lengua castellana (9.6%) y gana importancia la educación ética y en valores (13.3%).

Tabla 3.4
Uso de audiovisuales según el área del currículo por
parte de las instituciones y de los profesores

Área del currículo	Porcentaje (instituciones)	Porcentaje (profesores)
1. Ciencias naturales y educación ambiental	324	314
2. Ciencias sociales, económicas, políticas; humanidades, constitución y democracia	193	155
3. Educación artística	34	44
4. Educación ética y valores; y educación sexual	122	111
5. Educación física, recreación y deportes	8	30
6. Educación religiosa	38	30
7. Lengua castellana	88	149
8. Idiomas extranjeros	71	61
9. Matemáticas	13	37
10. Técnicas, tecnologías, profesionales	25	37
11. Otros (sin información)	84	30
Total	1000	998

Las entrevistas en profundidad a profesores, estudiantes y encargados de audiovisuales, así como las observaciones realizadas *in situ*, confirman las tendencias que arrojan las encuestas: las áreas en las que más se usan audiovisuales (exceptuando los CD-Rom) son ciencias naturales, sociales, lenguaje y educación en valores.

En una buena parte de los colegios privados visitados en la segunda fase de la investigación, en especial los regentados por comunidades religiosas, se aprecia un énfasis en las temáticas de tipo religioso y el uso de los audiovisuales de carácter catequético y bíblico. Se presentan con frecuencia historias bíblicas, tanto en dibujos animados como con actores (*La Creación, La vida pública de Jesús*). Los problemas éticos, de formación en valores y en la sexualidad a veces son asumidos con audiovisuales desde la perspectiva de la educación religiosa; en colegios no religiosos y distritales esta responsabilidad recae en los directores de grupo; las temáticas detectadas se refieren básicamente a educación sexual, embarazo, aborto (*El milagro de la vida. El grito del silencio*), drogadicción, mensajes subliminales y satanismo. Normalmente

estas temáticas se abordan a partir de videos especializados, aunque algunos profesores –dicen los estudiantes- toman películas “de ahorita, de las últimas que han salido”, las miran y sacan “los valores y las cosas buenas y malas de la película” (E CP-05) (por ejemplo, *se presenta La lista de Schindler* para trabajar el tema de los derechos humanos). En la elección de estos temas a veces participan los mismos estudiantes del colegio.

Si exceptuamos a los colegios religiosos en relación con los audiovisuales de carácter religioso y ético, no se aprecia una política institucional en torno a las áreas o temáticas. Todo depende del profesor. Entre ellos se destacan los de sociales, naturales y español, pero también encontramos casos aislados -que podrían ser incluso paradigmáticos- en otras áreas, como en física, en educación física e incluso en informática. En sociales y español hay una gran diversidad de temáticas y enfoques, y una mayor apertura al cine comercial y a las películas consideradas “clásicas”. Con frecuencia los profesores de estas áreas organizan ciclos temáticos de largo alcance, a la manera de los cineclubes. Por ejemplo, pudimos observar que un profesor estaba desarrollando un ciclo en torno a las revoluciones del siglo XX (*El acorazado Potemkin, Octubre –Rusia-, Viva Zapata –México-, Tierra y libertad, Libertarias –España-*) (P CE-05), e incluso un ciclo con un criterio netamente cinematográfico: una muestra de las películas nominadas al Oscar este año. En estas áreas el “*best seller*”, sin lugar a duda, es *La guerra del fuego*. Para el caso específico de literatura se utilizan con frecuencia las versiones cinematográficas de obras literarias (*El nombre de la rosa, El principito, La odisea, Las aventuras de Tom Sawyer, El mío Cid, Crónica de una muerte anunciada, La Celestina*).

Por el contrario, en ciencias naturales y educación ambiental hay un uso más sistemático de los videos estrictamente didácticos (volcanes, sistema nervioso, sistema circulatorio, la célula) y de los documentales (ecosistemas, etología, *Marte, Relatos de viajeros*, videos de la Nasa, *La máquina viviente*). Curiosamente no hemos encontrado evidencias de un uso significativo de las excepcionales series de la National Geographic, de la Deutsche Welle, de Hispavisión, ni del Discovery Chanel. En estas áreas la serie o video más mencionado es *Cosmos*. En los preescolares prevalecen las series y los éxitos comerciales de dibujos animados, casi todos ellos de Walt Disney (*Pinocho, Aladino, Hércules, Blanca Nieves y los siete enanitos...*).

Hay, además, ocasiones especiales para la presentación de videos, ligadas a un cierto carácter de celebración: día del idioma, día de la tierra, semana cultural... Esta costumbre entronca con una larga tradición que relaciona lo festivo con el cine en las instituciones escolares. El video contribuye a hacer sentir como especial y distinto un determinado día de celebración. En este sentido, el video simboliza una manera de trascender las rutinas propias de la cotidianidad de la escuela.

La presencia de videos institucionales del Estado es menor de la que esperábamos. Por ejemplo, en un colegio se vió uno sobre patrullaje elaborado por la Secretaría de Tránsito de Bogotá. Las dotaciones proporcionadas por la Secretaría de Educación a algunas escuelas no parecen ser muy valoradas por algunos profesores: “Aquí nos llegaron unos videos hace como dos años, pero no sirven. Se supone que

hay videos de ciencias, de sociales, de no sé qué, pero primero son muy mal editados, la cinta es mala, no se ve bien, están incompletos, dice un nombre y trae otro...” (P CE-09).

La escogencia de un video es responsabilidad del profesor, aunque a veces participan los estudiantes. Cuando esto sucede, los profesores suelen ejercer algún control antes de la visualización o incluso durante ella:

“Teníamos autorización de una profesora para verla. Y llegó a cuidarnos otro profesor, y precisamente él llegó en una escena que todas estábamos... (abre la boca y pone una cara como de asombro) ahí boquiabiertas. Y pues él llegó y, como Uds. han visto que los televisores quedan encima de la silla del profesor, pues él se sentó y él estaba haciendo sus cosas, pero pues todas nos quedamos calladas y al momento pues todas murmuraron. Entonces él como que se dio cuenta, alzó y se dio cuenta de la escena y nos hizo quitar la película inmediatamente (...) Que la película era mala, que eso no teníamos por qué verlo nosotras y nos quitó la película” (E CP-05).

En algunos colegios privados se ejerce un cierto control por parte de las directivas sobre el tipo de videos que se puede presentar a los niños y el profesor no es autónomo en este sentido.

Entre los criterios que señalan los profesores están, en primer lugar, la pertinencia temática. Esta la conciben de diferentes formas. En general la pertinencia está dada por una referencia explícita y una concentración temática clara, propia de los videos de corte didáctico y de los documentales: “Me gusta trabajar mucho los documentales más que películas en sí. Sí, porque muchas veces dentro de la misma película se pierde el contexto histórico” (P CP-06). En otros casos se prefiere el acercamiento amplio, no tan explícito y obvio a la temática que ofrecen las películas de corte no documental. En segundo lugar, los criterios oscilan entre la calidad, la pertinencia para el grupo específico y la posible motivación que pueda provocar en los estudiantes (“si a ellos no los motiva se pierde el trabajo”) (P CP-13). La mayoría de los profesores que desarrollan un trabajo continuado con audiovisuales han desarrollado algún tipo de criterios más o menos explícitos respecto a si un video puede ser apropiado o no para determinado grupo de edad, aunque es frecuente que subvaloren a los niños. Por ejemplo, varios profesores consideraron que el video *Ignis*, proporcionado por nosotros a algunos colegios intencionalmente con un carácter experimental, no era adecuado para los niños de primaria. Sin embargo, en dos ocasiones que los niños pudieron apreciarlo, mostraron una gran capacidad de lectura y de análisis del contenido a pesar de su diseño no lineal, anti-didacticista y su carácter posmoderno.¹ Esto reforzaría la hipótesis de que, aunque hay ciertamente

¹ Dice, por ejemplo, un profesor: “Me gustó el tema en sí, (...) pero no me parece como una herramienta para trabajarla uno con los alumnos... es... lo rápido que hace el barrido la filmadora, o la degradación que se estuvo haciendo. Entonces, sería mirando la parte pedagógica, que fuera un poco más adecuado a los niveles de los niños” (P CE-13).

limitantes reales en algunos videos para ser presentados a determinados grupos de niños, pesa mucho más la labor de apoyo del maestro. Esto lo expresaba a su manera una profesora de preescolar en la entrevista:

Profesora: Vimos la otra vez un documental sobre Grecia, el año pasado, que yo pensé que no les iba a gustar porque era como muy denso, pero les gustó. Pero en ese tipo de películas sí nos toca a nosotras guiarlos. Si los dejamos a ellos se aburren. Entonces estábamos viendo un proyecto de Hércules. Entonces ¿dónde era que vivía Hércules y dónde era que se peleaban? Entonces ellos estaban pendientes de lo que veían en la película...

Entrevistador: ¿Y cómo hacías, parabas...?

Profesora: No, como era un documental y además no era en español, entonces me daba a mí la oportunidad como de irles preguntando. ¿Esto qué era?: Atenas. Sí. Ellos participaban, era como un comentario sobre la película que más de lo que en sí la película nos estaba mostrando. Porque de pronto sí era como muy complicado, inclusive para mí, porque era en otro idioma. Pero sí les gustó mucho, tuvieron la atención, duró media hora la película.

Otra profesora también comparte esta opinión: “Los videos yo no creo que sean malos ni buenos (...) son malos o buenos en la medida del trabajo que se haga sobre ellos. Es decir, un video, sea antiguo, sea viejo o sea moderno, hay que trabajarlo de manera crítica” (P CP-10).

En relación con la pertinencia del audiovisual para un grupo determinado, un profesor mencionó también un criterio que apunta a la consideración de si es pertinente para un grupo numeroso de niños o para un grupo reducido. Algunos audiovisuales que requieren una lectura más exigente podrían ser abordados por grupos poco numerosos de estudiantes; otros menos “complicados” por grupos masivos.

Algunos profesores se refirieron también a la duración de los videos: “Lo que pasa es que muchas veces se vuelven demasiado largos y a los chicos se... se aburren, se pone monótono y por eso creo que más o menos deben utilizar un video entre 20 y 25 minutos” (P CP-06). Algunas películas, como *La guerra del fuego*, que dura más de dos horas, vimos que se presentó en dos clases, separadas por una semana, aunque los estudiantes mostraron cansancio y falta de atención. Tampoco se ve conveniente que sean demasiado cortos pues “no llenan las expectativas de los muchachos”; además, si el acceso a los equipos y al salón es complicado, tampoco se justifica (P CE-03).

Resulta bastante común el hecho de que el profesor presente un video sin haberlo visto previamente, basado únicamente en la información que puede encontrar en un catálogo –cuando lo hay- o en la proporcionada por algún colega. En dos ocasiones, por ejemplo, observamos cómo los profesores que coordinaron la actividad no habían visualizado el video, pero recibieron algunas indicaciones de un profesor que sí lo había visto. Una de las intenciones de entregar un video con anticipación a 20 de las instituciones durante la segunda fase de la investigación era precisamente explorar si los profesores, disponiendo con tiempo del video, lo veían previamente a su presentación a los estudiantes. Aún en este caso ideal donde la disponibilidad del video era total, fueron varios los casos de profesores que afirmaron no haber podido

verlo por falta de tiempo, por olvido o falta de interés, o por no disponer de un equipo en su casa o no tener acceso fácil al de la institución. En una ocasión, incluso se presentó un video a todo el profesorado con el fin de solicitar su aprobación para que lo vieran los estudiantes pero, paradójicamente, mostraron menos interés y concentración que los estudiantes. El no ver el video con anterioridad tiene un impacto negativo en los posibles beneficios académicos, tal como lo reconoce un profesor: “A veces se toman los videos muy rápidos, entonces al video no se llega preparado y hay un choque. Falta preparar al alumno. Que los sepa interpretar” (P CP-01).

El inventario de audiovisuales del que disponen los profesores se encuentra principalmente en las instituciones y en las empresas que los venden o alquilan (Tabla 3.5). Los costos de alquiler o compra de videos son asumidos principalmente por la institución o por los profesores (Tabla 3.6): “Le da a uno tristeza ver que se pasa el tiempo, se pasa el tiempo y uno, pues, yo personalmente saco de mi bolsillo para alquilar esos videos y poderle prestar ese servicio a los alumnos, porque si uno los motiva, ellos dan mucho” (P CE-16). El hecho de que sólo en el 40% de los casos los costos sean asumidos por la institución puede tener un impacto negativo en su uso. En jardines infantiles y en centros educativos pequeños donde se ha logrado un acercamiento de los padres de familia manifiestan que “tratamos de que los papás nos traigan videos, nos traigan libros para que ellos empiecen a estar todo el tiempo como inquietos por consultar” (P CP-11).

Tabla 3.5
Lugares en donde los profesores consiguen los audiovisuales

Lugar	Número de respuestas	Porcentaje (respuestas)
En la institución	209	35.9%
En entidades que los prestan sin costo	87	14.65%
Proveedores que cobran el alquiler o venta	182	30.64%
Archivo personal	88	14.81%
En las casas de los estudiantes	28	4.71%
Totales	594	100.00%

Tabla 3.6
Responsables de los costos de alquiler o compra de los Audiovisuales según los profesores

Responsable	Número de respuestas (profesores)	Porcentaje de Respuestas
La institución	200	40.3%
Los profesores	199	40.1%
Los estudiantes y/o padres	97	19.6%
Totales	496	100.0%

A veces, la no disponibilidad del video (por estar ya prestado) obliga a los profesores a aplazar la actividad o a reemplazar el video por uno “similar” (por ejemplo, como dijo un profesor, cambiar *La vida pública de Jesús* por *La creación*).

Cultura audiovisual de los profesores

Si bien el uso de las ayudas visuales en la educación formal es tan antiguo como la escuela, el uso de los videos es un fenómeno muy reciente, que apenas está ingresando en la cultura de los profesores y de la escuela. La televisión en la escuela no ha entrado sola, sino que ha tenido que esperar a las videograbadoras para hacer su entrada oficial, es decir, que ha sido un fenómeno de la década de los 90. Mientras que a finales de los 80 el 96% de los hogares bogotanos tenían televisor, hemos de esperar a finales de los 90 para que cifras similares se presenten en las instituciones educativas. Y es que la programación televisiva, como tal, no ha sido considerada “educativa” sino más bien como un rival, una competencia para la escuela. Sólo con la aparición de las videograbadoras y la posibilidad de introducir un cine barato y programas seleccionados y controlados por la escuela el televisor se ha generalizado. Por lo tanto, no podemos esperar encontrar culturas audiovisuales desarrolladas y generalizadas en los centros escolares y entre el profesorado: “cuando trabajé hace tiempo ni se pensaba en que un video se viera en un colegio”, decía un profesor de cierta edad que había tenido un receso en la docencia de varios años.

Un fenómeno que señalan algunos profesores y que hemos percibido en algunos colegios es que la introducción de los audiovisuales en la escuela responde más a una moda, a un no parecer desactualizados, que a una necesidad o interés reales y genuinos. “Ahorita la goma es que todos los salones tengan su televisor y su VHS” (P CP-18). En el momento en que se compran los equipos todo el mundo quiere usarlos pero una vez que pasa la novedad del estreno, caen en el olvido y regresan las prácticas anteriores. Un profesor manifiesta que es necesario fomentar una cultura audiovisual, antes que inundar la escuela de equipos:

“(…) para tener una buena videoteca yo siempre he pensado que se debe tener una cultura del video, no lo contrario, que es lo que se está pretendiendo acá [en el colegio], que es tener una

cantidad de cosas para formar después la cultura (...) [Es a partir de la] cultura que se crean nuevas necesidades y se estructura un campo bien hecho” (P CP-18).

Un primer indicador del grado de apropiación del mundo audiovisual por parte de los profesores puede ser el manejo de los equipos. Los jóvenes que se han criado en un mundo de botones (*play, forward, review, stop, record...*) están por lo general más familiarizados con los equipos que los mismos profesores. No obstante, en las observaciones realizadas en 36 colegios y escuelas, vimos que la mayoría tenían un manejo básico. Sin embargo, observamos el caso de una profesora que, incapaz de introducir la cinta en la videogradora, decía: “Soy una divorciada de la tecnología”. Observamos, por ejemplo, que otra profesora devolvió toda la cinta mientras estaba en *play*; cuando le hicimos caer en cuenta de que así dañaba la cinta y la cabeza de la videogradora, nos dijo que “es que ese equipo es muy mañoso”. En otros casos observados, ante el primer problema, el profesor claudicaba y era un estudiante o el encargado de audiovisuales el que encontraba la clave para la correcta visualización del video. Un estudiante nos decía que un profesor determinado frente a los equipos “se le complica todo” (E CP-17).

En varios de los colegios visitados los profesores, a pesar de la motivación por parte nuestra de obsequiar al colegio un video, a pesar de que el video era pertinente al área que trabajaba el profesor, a pesar de proporcionar 6 guías diferentes completamente elaboradas para trabajar el tema, mostraron un completo desinterés por la actividad: no vieron previamente el video, no introdujeron la temática a los estudiantes, ojearon las guías por encima mientras se realizaba la visualización con los niños y terminaron la actividad como quien le está haciendo un favor a alguien, pero sin ningún compromiso con la tarea, a pesar de que los niños estaban fascinados. Aunque fueron una minoría, estas actitudes revelan un profundo desinterés por este tipo de actividades y por el lenguaje audiovisual, y constituyen un primer enfoque hacia ellos: el rechazo o el desinterés.² Asociada a este desinterés está la convicción de que ver un video en el contexto escolar es una pérdida de tiempo: “Normalmente uno tiende a creer que si el muchacho observa un video, como que va a perder el tiempo” (P CE-10).

En nuestro trabajo, como señalamos anteriormente, no era nuestra intención explorar estos enfoques, sino más bien caracterizar aquellas prácticas y modalidades que revelaban un acercamiento positivo y productivo con respecto a los audiovisuales. Por esta razón, en las 40 instituciones visitadas para conocer la manera concreta como se trabajaba, entrevistamos y observamos a los profesores con mayor experiencia o con mayor interés. Del análisis de la información recogida encontramos algunas concepciones y prácticas –no excluyentes mutuamente- que hemos caracterizado así:

² En uno de los dos colegios en que los profesores vieron el video colectivamente, uno de los profesores percibió en forma palpable el desinterés, en contraste con la actitud de los estudiantes: “Me parece que la respuesta fue positiva, es más, fue mejor de lo que yo esperaba, porque habíamos visto antes el video con los docentes y me parece que la respuesta no fue la mejor; ni siquiera hubo el interés que mostraron hoy los muchachos” (P CP-15).

Un sentido bastante generalizado que reciben los audiovisuales en el contexto escolar es el entretenimiento. El entretenimiento adopta básicamente dos modalidades: una emparentada con el papel que jugó el cine en la escuela y otra en continuidad con el papel que juega la televisión en los hogares. En la primera modalidad, el video especialmente, es una forma de romper con de la rutina escolar, de “desaburrirse”, de hacer algo “diferente”, de no hacer clase “Les gustó a los muchachos. Uno ve cuando a ellos les gusta. Muy pocos aburridos. Creo que sirvió de algo, les ayudó, les gustó y vieron algo diferente (...) La actividad del video sale bien si se sale del aula de clase. Las mismas cosas agotan. Ahora, es necesario educar al maestro frente al video porque, y me incluyo yo también, el video es una alternativa de no hacer clase” (P CP-01). Un correlato puede encontrarse en los estudiantes: “Era una película por ahí de Arnold Schwarzenegger, no me acuerdo cuál era la película pero... fue un distrave ese día, bacanísimo; la pasé... super” (E. CE-17). Los niños dicen “uy, qué rico, una película, no hay clase”. En muchos casos, la metáfora del cine se cumple hasta en el oscurecimiento total del salón: “con el salón oscuro los muchachos tienen la idea del cine” (P CP-01). Algunos profesores ven esto como una pérdida de terreno de la escuela, de la disciplina y del conocimiento frente a la cultura del entretenimiento y a las demandas de los jóvenes: Los audiovisuales en el colegio son “como un medio recreativo más que una forma de un refuerzo pedagógico”; los estudiantes no los toman “para tener más bases para su conocimiento, sino que es un principio para su distracción” (P CP-18). En un colegio encontramos que proyectan mensualmente una película con un “miniforo” que no está ligada a ningún área del currículo, sino que se entiende como “una actividad lúdica para ayudar al estudiante en la utilización de su tiempo libre, la buena utilización del tiempo libre. Porque normalmente una persona, cuando está sola y más así en esta edad, tiende a buscar la parranda los amigos, el alcohol, la droga... sus amigos. Entonces queremos es rescatar esos muchachos y que busquen otras cosas, observar videos no solamente pornográficos” (P CE-10). Es oportuno advertir que este colegio recibe el apoyo de un cineclub con experiencia en los colegios de Bogotá, el grupo Comunicar. En otro colegio proyectan videos, como *Cosmos* y videos musicales en los descansos “sin forzar a nadie que los vea (...) se utilizan como elemento lúdico” (P CP-15).

Un profesor de un colegio nocturno relacionaba el video con el “descanso”:

“Imagínate uno todo el día trabajando... llega por la noche y coloca una película. Sería muy bueno para descansar, y a la vez creo que en especial para esta jornada es necesario ya que los alumnos vienen de estar trabajando todo el día y sería más relajante no sólo entrar al salón y ver el tablero, sino poder ver un video. Yo soy de los que ha dicho que debería haber un televisor con su VHS en cada salón” (P CE-18).

Una profesora señala, aunque no comparte, un uso bastante común de los videos:

“Yo me he dado cuenta que cuando el maestro tiene que reunirse y dejar a su curso solo, entonces los traen aquí a ver películas de muñecos animados y únicamente se limitan a presentar la película y salieron, pero nunca hacen un comentario siquiera que se saque de la película y que se pueda aplicar a la vida” (P CE-16).

Similar concepto tiene un encargado de audiovisuales, aunque matiza que el uso recreativo es más propio de la primaria que de la secundaria:

“En este momento la primaria la está utilizando mucho para ver películas de tipo recreativo, o sea, simplemente traen una película y se las colocan como para que los niños hagan algo; en bachillerato sí se le está dando un manejo más de área y un manejo como más especializado de acuerdo al tema que están viendo en clase” (CE-16).

En relación con esta concepción del video como forma de tener entretenidos a los niños, una profesora se refirió a la sala de audiovisuales como la sala “porno”: por-no-hacer-nada. La imagen que los niños van configurando sobre el video es la del relajamiento y el “facilismo” y no la imagen del conocimiento posible que puede propiciar una película.

Si bien la primera modalidad recreativa tiene como referente el cine, la segunda modalidad remite a la recepción televisiva en el hogar. En algunos colegios o salones que disponen de un televisor en el salón, y éste está conectado a una antena, los profesores autorizan a los estudiantes para que vean algunos programas de su gusto como *Dragon Ball Z*, *Los Simpson*, *La Pantera Rosa* e incluso telenovelas. No se trata de ver el programa para realizar una reflexión o un análisis: es ver televisión como lo hacen en la casa mientras realizan tareas escolares. Una profesora, por ejemplo, “si se portaban bien”, les dejaba ver sus programas favoritos en hora de clase con tal de que al terminar hubieran realizado los ejercicios:

Profesora: Es que como estamos en el aula de audiovisuales, utilizamos al máximo el televisor para centrar la atención de los niños en los programas, y ellos son felices, prefieren quedarse aquí haciendo sus trabajos a salir al descanso. Además de relajarse pueden salir a comprar y volver (...) Es ese impacto que atrae su atención lo que yo busco, para mejorar mi relación con ellos (...).

Entrevistador: Y ¿por qué no utiliza los videos?

Profesora: No, mijo, ahí sí me corchó porque yo no uso el VHS ni en la casa; allá los que lo utilizan son mis hijos, y cuando no están, no puedo ver nada. Además de que yo no tengo pedagogía para trabajar a partir del video, yo soy poco televidente en ese sentido.³

Ver la televisión se convierte, así, en un premio al desempeño escolar, en una forma de ganarse a los estudiantes. Algo similar sucede con las grabadoras y la radio; cuando se portan bien, pueden escuchar su emisora o su música favoritas. Esta modalidad es mucho más generalizada, y se constituye en una forma

³ Una de las estudiantes entrevistadas manifestó una posición crítica frente a la profesora: “Pues por un lado bien, pero por otro no, porque algunos niños se entretienen y no entienden lo de las clases. Entonces, prefiero yo que mejor que cuando tengan una reunión o algo así, pues que nos pongan televisor, pero cuando estemos en clase, no. No me parece bien (...) Como Gokú; algunos niños he visto que se han vuelto muy aficionados, los ponen a hacer un dibujo y no hacen nada de la naturaleza, sino a Gokú” (E CE-07). Otros estudiantes dijeron estar de acuerdo con la profesora “porque uno puede ir escribiendo e ir viendo televisión”.

de “tener tranquilos a los muchachos” cuando falta un profesor: la televisión, la radio y la música reemplazando -de verdad, no metafóricamente- al maestro. Y, gracias a la televisión y a la radio, los niños pueden sentirse como en su casa: la escuela como el segundo hogar. Si bien actualmente esta situación resulta marginal en la escuela, no hay duda de que en la medida que se logre dotar a la mayoría de las aulas con televisores, y éstos tengan acceso a la televisión comercial, el fenómeno puede generalizarse. En algunos colegios privados de élite donde están dadas estas condiciones las directivas han debido frenar el fenómeno estableciendo controles y centralizando el manejo de lo que se puede proyectar. Por ejemplo, en un colegio que visitamos, para que un televisor en un aula pueda funcionar, el encargado de audiovisuales debe accionar una palanca desde una sala de control central.

El carácter de entretenimiento de los audiovisuales puede también deducirse de las actitudes corporales, de la proxemia, del lenguaje no verbal de los estudiantes, de la forma como ocupan el espacio. En la mayoría de las instituciones que visitamos observamos cómo la disciplina y el disciplinamiento corporal se relajan ante una actividad audiovisual: niños y adolescentes, concentrados, pero acostados o sentados en el suelo; otros dormidos a pierna suelta; otros abrazados; otros de pie... Posiciones informales, cuchicheos, gritos, suspiros, exclamaciones, comentarios en voz alta, bromas y risitas maliciosas, comida y bebida durante la proyección... La oscuridad o la penumbra, además, se convierte en una aliada de los “infractores”. Los profesores, por otra parte, asumen actitudes también menos rígidas y de menos control hacia los estudiantes “porque si lo que están observando les llama la atención, no importa cómo estén sentados, con quién están, lo incómodo que están” (P CE-10).

Los audiovisuales también convocan y sugieren complicidad. Son un acontecimiento, incluso en colegios de clase alta. Son una invitación irresistible para el que está por ahí sin nada que hacer. Observamos en varias ocasiones que mientras se veía un video en un salón entraban niños de otros cursos a curiosear e incluso a quedarse durante toda la clase. Y no sólo niños, también algunos profesores que se involucran como uno más: “¡Tremendo garrotazo!”, gritó un profesor que se infiltró en nuestra actividad sin ser invitado.

Cuando el audiovisual entra en la escuela con una intencionalidad pedagógica y académica explícita y articulada a procesos pedagógicos más amplios, hemos encontrado numerosas concepciones y formas de trabajo. Un primer acercamiento a la problemática fue inducido por una pregunta de opción múltiple que los profesores contestaron en las encuestas. Allí indicaron que usan los audiovisuales preferentemente para introducir, complementar, aclarar e ilustrar temas, así como para “generar conocimientos”. Mucho menos para promover la discusión y el intercambio de ideas (Tabla 3.7).

Tabla 3.7
Finalidades del uso de audiovisuales según los profesores

Finalidades del trabajo con audiovisuales	Número de respuestas	Porcentaje respuestas
---	----------------------	-----------------------

Introducir, complementar, aclarar, ilustrar	273	46.1%
Promover la discusión en grupos; Intercambio de ideas	92	15.5%
Elaborar mensajes, analizar fenómenos, generar conocimientos	227	38.3%
Totales	592	100.0%

Esto, en principio, podría interpretarse como una cierta prevalencia de su uso como “ayudas”, tal como se ha caracterizado en los referentes conceptuales de esta investigación. No obstante, la segunda fase de la investigación, de corte más cualitativo, arrojó evidencias y nuevos matices sobre el tema.

En primer lugar, si bien no se duda de que a través de los audiovisuales realmente se aprende, su introducción en las actividades académicas se debe a su capacidad recreativa y distensionadora: “se hace más descansada la clase (...) se dispersan menos, es menos monótono que estar escribiendo en un tablero” (P CP-05); “Como primera medida mi objetivo es quitar la monotonía de la clase de Sociales” (P CE-16). Incluso en un colegio con una dotación envidiable que ha desarrollado una amplia y compleja cultura audiovisual, tanto en directivas, profesores y estudiantes, encontramos de forma generalizada esta concepción. Con el audiovisual se aprende, pero cuando es la hora de la verdad, lo “importante” sigue siendo lo importante. Por ejemplo, las estudiantes de grado 11, preocupadas por los resultados académicos, dejan entrever lo anterior: “Yo creo que, estoy casi segura que en otros grados se utiliza con más frecuencia, tal vez a nosotras no... porque estamos muy atareadas de cosas, entonces no alcanza el tiempo para un video” (E CP-05). Algo similar manifestaba una profesora en otro colegio: “Yo creo que desafortunadamente algunos maestros no utilizan o no utilizamos una copiosa cantidad de videos para nuestras actividades porque al interior de una institución es mucho el trabajo que hay que hacer” (P CP-10), como si el trabajo sobre audiovisuales no fuera un trabajo “de verdad”.

Otros profesores valoran los audiovisuales por su capacidad motivadora y concentradora de la atención: “Analizando que en las familias ocurre un hecho muy curioso, y es que está alguien mirando x película y llega uno y saluda y nadie te contesta (...) Cuando estamos y tenemos de frente un computador o un televisor, todo el mundo está atento” (P CP-07). Algunos ligan la motivación a la potencialidad de la televisión para “ambientar” una temática, para introducirla. En un colegio y en un jardín infantil, por ejemplo, se utilizó un video sobre los dinosaurios “como motivación a la salida” al Parque Jurásico (P CE-11 y C P-11) .

Por su valor para captar la atención del estudiante, para motivar y presentar de manera recreativa un tema, algunos profesores señalan que han utilizado el video y los computadores para trabajar con grupos muy desmotivados hacia una materia con buenos resultados (P CP-07).

Otros valoran en el video su concreción, la potencialidad para ilustrar y ejemplificar temas muy abstractos, potencialidad que se origina en la concreción de la imagen (y en la fuerza narrativa, diríamos nosotros,

cuando la hay). “En biología explicar un tema es muy abstracto, no quedan en la mente de los niños como en realidad son [un órgano, por ejemplo]; hacer clases con disecciones es más complicado que con un video” (P CE-03). “Una imagen vale más que mil palabras, es cambiar eso tradicional, es venir a escribir un montón de palabras que de pronto no va a captar el muchacho, pero con una imagen o un video va a asimilar más (...) Yo no los puedo llevar a la India, pero si yo les traigo un video de esa cultura, va a quedar mucho más en la memoria del muchacho de lo que pasó en la India, que si yo le estoy contando” (P CE-01). “Lo que entra por los ojos con color, con movimiento, con sonido llega más a los sentidos que la pura palabrería de un bla, bla, bla sin ton ni son” (P CE-06). Dice un profesor de sistemas: “El muchacho absorbe más ideas por medio de imágenes a veces que por frases que uno le esté diciendo” (CE-14).

Hay, como se ve, una idea muy pobre acerca de la imagen, restringida únicamente a aquello que se observa a través de una pantalla; las palabras son también portadoras de imágenes y éstas están acompañadas siempre o casi siempre por las palabras. La experiencia de hacer una disección y su consecuente explicación argumentativa difícilmente puede ser reemplazada por el mero seguimiento visual de tal experimento, pues una cosa es verlo y otra, verlo y hacerlo.

“La televisión permite que los niños observen cosas que no pueden observar (...) la germinación de una flor la pueden ver en dos minutos, ver el proceso (...) captar el proceso por la facilidad, la simultaneidad que ofrece la televisión (...) Los niños aprenden de otra manera, la ruta cognitiva con los medios audiovisuales es bien diferente a la que usa un niño cuando coge un texto, escucha, trabaja con un profesor, etc. (...) son posibilidades que al niño no se le pueden negar” (Directivo CE-011)

Respecto a la oposición entre imagen y escritura, entre los videos y los libros, un profesor manifestó que “normalmente asumen esa actividad [el audiovisual] como estrategia para no leer. Pero yo creo que indirectamente se les olvida que esa es otra forma de leer. Es que nosotros pensamos que leer es solamente tomar un libro. Nosotros podemos estar leyendo cada vez que vemos cosas, escuchamos...” (P CE-10). Otro afirma que los videos pueden “permitir que la gente entienda mejor los textos o le haga preguntas diferentes a los textos” (P CE-05). Y, viceversa, criticar las versiones cinematográficas de los acontecimientos históricos a través de la lectura de textos con otras interpretaciones de los hechos. Así mismo, para este profesor la escuela debe abrirse a otros discursos (radial, fotográfico, televisivo...):

“Mi trabajo se desarrolla a partir de una interacción del discurso literario, del discurso gráfico, del discurso oral, del discurso fotográfico, del discurso fílmico, del discurso audiovisual. Pero todo forma parte de un trabajo integrado del que no se desconoce ninguno de estos discursos; entonces, se inicia con un discurso literario que se traduce a un discurso radial o a uno fotográfico (...)” (P CE-05).

Otro profesor de literatura plantea una visión con un matiz diferente sobre el problema: lo audiovisual como motivación para la lectura de los libros. El relato del profesor resulta, además interesante porque confirma

algunas de las perspectivas que hemos señalado anteriormente: la ruptura de la cotidianidad, la informalidad, lo recreativo y lúdico, la continuidad con las actitudes de las salas de cine comercial:

“Se trabajó La Odisea y El Mío Cid (...) hay que decirlo honradamente, me parece a mí, evitan cierto grado de lectura al ver la película, pero resulta que la película motiva que el estudiante lea. Ellos ven con sorpresa por ejemplo que La Odisea, la producción audiovisual, ven al héroe sufriendo en medio del mar, atormentado por el dios del mar (...) entonces buscan en el libro las referencias, hacen una lectura, si no completa, por lo menos más global, más interesante que cuando se somete al estudiante al texto únicamente (...) Estos muchachos nuestros son más de la cultura de la imagen que de la cultura de la palabra, entonces, si yo quiero que se lean El Mío Cid, no les voy a decir consíganse el resumen, ni léanse el libro para tal día, porque ellos lo van a hacer de mala gana, o simple y llanamente no lo hacen o se copian de cualquiera (...) Entonces la metodología es muy simple, la sorpresa: vamos a ver hoy El Mío Cid, y ellos van con cierta expectativa, se sientan, disfrutan la película, ahí pueden incluso comer, tomar su gaseosa... Se les da un espacio muy lúdico, ¿no? Luego de eso, empieza todo el proceso de reconocimiento histórico de lo que es la obra en sí y (...) se invita a trabajar los resúmenes, los personajes, el aspectos social (...) Lo curioso es que la mayoría termina con el libro debajo del brazo” (P CP-15).

Una profesora prefiere que los estudiantes lean primero el libro, antes de la película:

“Si ellos leen y tengo 34 estudiantes en once, fueron 34 Polifemos que se imaginaron. Y ya les presentan allá el Polifemo, un gigante en la pantalla, entonces ya truncan la imaginación. En cambio, si ya se lo han imaginado, establecen diferencias y comparan y dicen: no ese como que no estaba tan sucio, no estaba tan gigante, como que no era tan feo. Les ayuda mucho” (P CE-10).

El procedimiento puede ser válido siempre y cuando se trabaje críticamente con los textos, el audiovisual y la obra literaria; quedarse en la mera recomposición de la fábula y en la confrontación de la imagen que cada uno se hace con la película y con la “novela” es simplemente privilegiar una lectura literal.

La producción de libros para niños vinculados a videos de dibujos animados permite que en algunos preescolares el libro “de cuentos” sirva de material de apoyo o complementario a la audiovisualización. Por ejemplo, en un preescolar, después de un video algunos niños tomaron el libro, lo ojearon y dibujaron uno de los personajes (CE-11).

Una visión bastante generalizada frente a los audiovisuales en la escuela, tal como señalaron los resultados de la encuesta y tal como aparecerá en las prácticas de los docentes, es la instrumental. El audiovisual es una ayuda didáctica, un complemento “¿Por qué no nos refuerzan el tema con un video?” (dice un profesor

que le piden las estudiantes) (P CP-05); es algo adicional, opcional, que no se sitúa con fuerza propia en el centro del proceso del aprendizaje. Ligado a lo anterior, el audiovisual se ve como una “herramienta” para; no se le concede un valor por sí mismo, una potencialidad, sino “en función de”. Por otra parte, algunas de las concepciones que hemos señalado anteriormente (como motivación, como ilustración o ejemplificación de lo abstracto...) no dejan de tener un sesgo instrumental. En general el audiovisual no logra integrarse a un discurso que viene construyéndose en una secuencia de clases, sino que aparece como un artificio que supuestamente complementa lo “explicado”.

Un poco más allá de la perspectiva anterior, se reconoce que los audiovisuales son portadores de saberes, de conocimiento: “A todas nosotras nos gusta trabajar con videos porque uno aprende con ellos y aprende de ellos” (P CP-02).

Sólo unos pocos profesores señalaron la capacidad que tienen algunos videos para provocar resultados no esperados en los estudiantes, pero beneficiosos en el proceso educativo: “No era el objetivo... pero se habló de eso” (P CP-08). En relación con lo anterior, otro profesor habló de la utilización del video como “provocador” de ideas, “creador de conceptos” (P CE-17); si bien, dice, hay audiovisuales que están pensados para “dar ideas” (inconscientemente se refiere a lo “científico-tecnológico”), otros son ideales para obligar a los estudiantes a que las “saquen”, las “formulen”, para desarrollar ideas “abiertas”. Ligado a este enfoque del video como “provocador”, está su potencialidad para provocar la discusión: “Por lo menos hay tema para discutir, mientras que si es una clase magistral y teórica, se quedan cortas” (P CP-13).

Muy pocos profesores entre sus intenciones apuntaron hacia una lectura crítica de los medios :

“Si ellos adquieren, es decir los estudiantes y los docentes adquirimos la capacidad de ver los videos de una manera crítica, el tema de pronto no es que vaya a ser lo de menos, pero va a trascender a ellas, como que eso les va a dar herramientas para que ellas, desde cualquier cosa que estén observando, la puedan manejar y la puedan criticar. Igualmente si nosotros partimos de los videos, ellas van a poder trabajar objetiva y críticamente lo que se ve en los demás medios de comunicación, lo que se ve en el Internet, lo que se ve en la radio, ¡todo!” (P CP-10).

Queda la duda, claro está, de lo que los profesores entienden por “manera crítica” de ver los videos. Por lo menos, con la exposición anterior no hay rasgos de lo que podría ser una lectura crítica, lo que podría entenderse como simplemente no estar de acuerdo con una determinada película o documental.

Algunos asumen una actitud entusiasta e incondicional frente a los audiovisuales, casi como una especie de panacea, con un optimismo tal vez ingenuo. Además es algo que está de moda, es “moderno”. No implementarlos es ir “contracorriente”. Pareciera que fueran a resolver los problemas del aprendizaje: “El video es hoy por hoy una de las cosas que más impacta, que ojalá uno pudiera transportar todos sus elementos de clase a la elaboración de un video; no solamente los que uno alquila, sino los que pueda realizar con los muchachos” (P CE-01). “Es una herramienta super genial. ¡Chévere! ¡Me encanta! ¡Los

videos, las filminas! Me gusta todo eso” (P CE-08). Otros, usándolos, plantean una actitud menos emotiva: “A ver, es que no se trata de que le guste a uno o no, sino se trata de... de lo que tú vayas a presentar, de lo que persigues” (P CP-08). Algunos directivos manifestaron que los audiovisuales pueden prestarse también para ocultar la ineficiencia pedagógica de algunos docentes, para eludir la clase y ganarse a los muchachos.

Si bien para algunos profesores el poner un video a los estudiantes puede ser asumido como una forma de trabajar menos, una profesora señala que, hacerlo bien, es mucho más trabajoso: “es un deber de nosotros aplicarlo, pero es que nosotros somos muy perezosos, los docentes somos muy perezosos” (P CP-02). Y todavía da más pereza usar el video cuando el acceso a los equipos es una odisea. En la mayoría de las instituciones, al no tener el televisor y la videograbadora en el salón, presentar un video exige un significativo esfuerzo de planeación, coordinación, movilización de estudiantes, búsqueda de espacios, de equipos y de sillas, es decir, resulta con frecuencia desestimulante.

Como señalamos anteriormente al hablar de las áreas y las temáticas, varios docentes reconocen que para que el trabajo con el video resulte formativo debe planearse y pensarse lo que se quiere; de lo contrario “se desaprovecha el trabajo”. Para ello, debe tener “una buena guía” (P CE-01).

Respecto a lo que los audiovisuales pueden lograr en los estudiantes, los profesores encuestados señalaron, en primer lugar, un desarrollo de la capacidad crítica y de la capacidad para comunicar ideas; sigue el desarrollo de la capacidad para aceptar puntos de vista diferentes y niveles complejos de conceptualización y, finalmente, la capacidad para resolver problemas (Tabla 3.8).

Tabla 3.8
Uso de los audiovisuales por parte de los profesores y los logros y desarrollos de los estudiantes

Logros y desarrollos de los estudiantes	Nunca	Algunas veces	Frecuente-mente	Total respuestas
Niveles complejos de conceptualización	55	276	263	594
Capacidad crítica	31	212	351	594
Capacidad para resolver problemas	45	310	238	593
Capacidad para comunicar ideas	10	148	436	594
Aceptación de puntos de vista diferentes	57	273	263	594
Sumas totales	198	1219	1551	2968
Porcentajes	6.7%	41.1%	52.2%	100.0%

Estas cifras consideramos que es necesario contextualizarlas en varios sentidos. En primer lugar, hemos de recordar que se entrevistaron y visitaron preferiblemente a los profesores que mostraban una práctica continuada y una valoración positiva hacia los audiovisuales; en segundo lugar consideramos que se presenta una cierta incongruencia entre lo que manifiestan en la encuesta y entre lo que expresan en las entrevistas en profundidad y lo observado en las prácticas pedagógicas. No obstante, lo anterior muestra la alta valoración pedagógica de los audiovisuales por parte de estos profesores en el sentido de su utilidad para desarrollar logros y competencias deseables en los procesos educativos. Esto contradiría algunos imaginarios y discursos generalizantes que circulan en los medios académicos sobre la escuela en el sentido de que los maestros –en general- ven a los audiovisuales como sus enemigos, como alienadores y masificadores, y que subvaloran su potencialidad formativa y socializadora. Sabemos, claro está, que cuando se indaga por los problemas relacionados con la lectura y la escritura, los maestros culpabilizan a la televisión como el causante principal.

Las anteriores constataciones remiten a las culturas audiovisuales de los profesores por fuera de su labor como profesionales de la educación. Aunque esta no era una de las preguntas que orientaban nuestra investigación, la información recogida arroja algunos indicios que deberían ser explorados en posteriores estudios. Sería lógico que las culturas audiovisuales de los profesores en el contexto escolar se correspondiera con las culturas audiovisuales por fuera del mundo escolar. En lo señalado anteriormente se evidencia cómo las actitudes cotidianas frente a los medios permean la vida escolar y las concepciones de los docentes. Algunos profesores manifestaron no tener una videograbadora en su casa;⁴ otros, aún disponiendo de ella, no la usan (“yo no uso el VHS ni en la casa; allá los que lo utilizan son mis hijos, y cuando no están, pues no puedo ver nada” P CE-07); en otros casos encontramos una relación muy significativa entre una pasión por el cine y el trabajo con los estudiantes (“Lo que pasa es que yo soy un amante del cine” P CP-08). Esto habría que considerarlo dentro de las políticas de formación de docentes: si no desarrollan una cultura seria, un gusto, una capacidad de lectura de lo audiovisual, difícilmente se logrará un compromiso de los profesores con estos nuevos lenguajes.

Las prácticas

La frecuencia de uso de los videos VHS y BETA (Tabla 3.9) por parte de los profesores es de 568 videos al año; esta preferencia por el video se corresponde con el inventario de equipos de las instituciones. El uso de computadores con CD-Rom es muy inferior en comparación con los videos (68 CD-Rom al año), pese a que las instituciones escolares presentan un mayor inventario de los mismos.

Tabla 3.9
Frecuencia de uso de videos y CD-Rom por parte de los profesores

⁴ Una anécdota significativa en este sentido: uno de los profesores nos preguntó si el proyecto de investigación de audiovisuales que estábamos adelantando no había contemplado la posibilidad de rifar un VHS entre los profesores participantes.

Frecuencia de uso	Videos	Porcentaje de Videos	CD -Rom	Porcentaje de CD-Rom	Programa TV	Porcentaje Programa TV
Una vez al año	18	3.2%	5	7.4%	9	2.6%
Una vez en el semestre	51	8.9%	7	10.3%	38	10.9%
Una vez por bimestre	118	20.8%	6	8.8%	35	10.1%
Una vez al mes	142	25.0%	11	16.1%	58	16.7%
Una vez cada quince días	109	19.2%	5	7.4%	47	13.5%
Una vez a la semana	95	16.7%	19	27.9%	103	29.5%
Más de una vez a la semana	35	6.2%	15	22.1%	58	16.7%
Totales	568	100.0%	68	100.0%	348	100.0%

En unos pocos centros educativos, en especial los pequeños, el video ocupa incluso un lugar fijo en el horario: “Fijo, fijo, los viernes que vemos una película en la que estamos trabajando valores” (CP-11). En un colegio oficial, en el bachillerato, tienen una proyección fija mensual que denominan “cine histórico” (CE-10). Lo normal, no obstante, es que la frecuencia del uso de los audiovisuales sea discrecional de los profesores.

En las 36 instituciones que visitamos pudimos observar 39 actividades prácticas de tipo pedagógico; de ellas 1 se centró en la programación de televisión, 9 en torno al computador, y 29 en el video. En relación con el video, en 13 casos, la cinta - VHS- fue proporcionada por nosotros mismos junto con una guía didáctica que constaba de 5 módulos, a manera cuasi-experimental. 9 casos visualizaron el video titulado *Nasa yuwe walasa* (*Nuestra lengua es importante*) aprovechando la coyuntura del día del idioma o la labor de los profesores de lenguaje o de sociales; 2 visualizaron el video titulado *Ignis*, sobre la energía en Bogotá. En los otros casos observados, los videos fueron escogidos por los mismos profesores de acuerdo a su programación.

Nos interesa aquí referirnos a las observaciones realizadas sobre las prácticas de los maestros y los comentarios que sobre las prácticas observadas hicieron los mismos maestros y estudiantes. El análisis de la información lo vamos a organizar en primer lugar en función de la estructura general de la actividad. La mayoría de las veces, las actividades audiovisuales comienzan con una introducción, presentación o motivación por parte del que orienta y coordina la actividad; sigue luego la “audiovisualización” del audiovisual; en tercer lugar se desarrolla una actividad pedagógica en torno a lo presentado en el audiovisual; finalmente, en algunos casos, se proponen actividades posteriores a manera de tarea para realizar en la casa o en una clase posteriormente: “Primero se conoce el tema en el aula de clase o fuera

del aula, luego se mira el video, después se aclaran dudas sobre el tema que se vio, y se realiza un trabajo por grupo, de solución de un cuestionario o una guía y ellos grafican luego con dibujos” (P CE-16).

Introducción – Presentación
Audiovisualización
Actividad sobre lo visualizado
Otras actividades diferidas

Introducción

Con la actividad inicial los profesores o coordinadores de la actividad buscan introducir el audiovisual o el tema, contextualizarlo, motivar a los estudiantes, generar una actitud receptiva. Hemos encontrado en las prácticas algunas modalidades para introducir las actividades audiovisuales, modalidades que no son mutuamente excluyentes:

La introducción a veces tiene un carácter netamente disciplinario y se centra en señalar cuestiones generales de actitud y comportamiento: guardar todas las cosas, dedicarse a observar y escuchar, nada de leer, hablar o escribir, sentarse bien, poner atención porque después se va a preguntar algo, “¡a ver niños... uno, dos... tres!”. Si se hace referencia a la temática o al video, ésta es de carácter formal.

Otra modalidad se centra más en el proceso global en el cual se inscribe el audiovisual. El audiovisual es apenas un momento de un proceso más amplio, con un antes y un después; es un apoyo o complemento de algo que se ha venido haciendo o que se va a hacer (“Ahora vamos a ver un video como complemento de la clase anterior referente al universo; quiero que presten mucha atención y como de costumbre, aclararemos dudas e inquietudes después de verlo” P CE-16); se explicitan las conexiones de la actividad o del audiovisual con la temática o con otras actividades que es han venido trabajando o que se van a abordar. Por ejemplo, dice un estudiante:

“(…) como ya tenemos elementos, no solamente la película, ya tenemos otros elementos de juicio, pues porque estamos trabajando el tema (...) la película es como un elemento más, es como una lectura que uno hace, uno lee otra cosa... (E CE-05).

Otros profesores dedican la introducción a presentar el audiovisual propiamente dicho: de qué trata, cómo fue hecho, qué importancia tiene; contextualizan el audiovisual como tal, no en función del proceso pedagógico. La intención es ayudar a la comprensión e interpretación del audiovisual.

“Ya ellos han venido leyendo sobre el tema, entonces se hace la introducción ya más frente a la película, lo técnico, y de pronto a la tendencia, y llama una la atención sobre ciertas cosas que a uno le parece que deben ponerle atención en la película” (P CE-05).

También hemos observado que otros profesores se centran en hacer claridad sobre lo que se espera de los estudiantes respecto al audiovisual. Se busca orientar y concentrar la atención del estudiante en una tarea específica: qué deben ver, en qué se deben fijar, qué notas deben tomar, qué hay que memorizar, qué tareas van a desarrollar.

Finalmente, también hemos encontrado profesores que no introducen la actividad. Simplemente se dice: “Hoy vamos a ver una película, ¡silencio!”, o “Pongan atención que voy a hacer preguntas al final”; e incluso no se dice absolutamente nada.

Para la presentación o introducción no suele usarse material de apoyo: es una alocución verbal del profesor. En unas pocas ocasiones, algunos profesores hicieron uso del tablero y marcador de tinta borrable para señalar algunas ideas clave que reforzaban la temática y anotar algunas preguntas que orientaban la visualización, por ejemplo:

80000 a.C.
Neantropinos (Neanderthal)
Relaciones sociales: Hordas
Lenguaje?
¿Manifestaciones de sentimientos? ¿Llorar?
Describir el paisaje
Animales (fauna)
Vegetación
Vestuario. ¿Cómo vestían?
¿En qué habitaban? (CP-06).

Los estudiantes suelen estar inquietos y con cierta expectativa la mayoría de las veces, pues como hemos señalado anteriormente, el audiovisual rompe en cierta forma la rutina escolar. Se percibe un ambiente de mayor distensión disciplinaria. En otras ocasiones algunos grupos específicos de estudiantes asumen una actitud de pasividad total, desliziándose en los asientos, preparando la posición horizontal para el sueño en el momento en que se apaguen las luces.

Audiovisualización

Éste es propiamente el momento “audiovisual” sin el cual no podemos hablar de una experiencia audiovisual. Podemos prescindir de una introducción o de los comentarios finales, pero no de la audiovisualización.

Durante el proceso de audiovisualización, lo más generalizado es que el profesor se concentre en conservar la disciplina, por lo que asume una posición y actitud vigilantes, parado a un lado del salón o en la parte posterior, con un ojo en los estudiantes y el otro ojo en el audiovisual, o a veces repartiendo los ojos entre un libro que está leyendo, los estudiantes y, de vez en cuando, el audiovisual (CP-10).

Entrevistador: ¿Sobre qué trata el video?

Profesor: A ver... Le toca que le pregunte a los muchachos porque yo estaba pegando fotos y no estaba pendiente. Sí escuchaba ahí a raticos... (CE-07)

Lo más frecuente es que el audiovisual pase completo, sin interrupciones y sin comentarios del profesor. Es común el que el profesor señale en voz alta a algunos estudiantes (Fulanito, cállese; “Robinson, arriba hay colchonetas si lo que quiere es dormir”) y que los estudiantes observen el audiovisual en un ambiente relajado, con expresiones en voz alta, risas, gritos, exclamaciones, breves comentarios informales, codazos, gestos amplios, cambios en la posición corporal... Cuando la disciplina se desfigura, a veces el profesor detiene el audiovisual, reconviene a los estudiantes y, con la calma, se reinicia la visualización. En dos ocasiones observamos cómo los profesores detuvieron la cinta por problemas de disciplina y falta de atención de los estudiantes; uno, por ejemplo, hizo entonces preguntas a algunos niños con el fin de poner en evidencia que no estaban atentos, resumió lo visto hasta el momento y preguntó: “¿Quieren continuar?”. Los niños gritaron “¡Sí!”, y prosiguió la visualización.

En otras ocasiones –las menos- los profesores van haciendo comentarios en voz alta (“Esa era una endoscopia”) y preguntas, mientras avanza el audiovisual (¿Qué órgano controla la respiración?) o también deteniendo la proyección e incluso repitiendo una escena. En una ocasión una profesora detuvo el video y realizó un ejercicio de respiración con los niños para mostrar cómo funcionaba el sistema respiratorio (CE-06). En estos casos el profesor suele situarse al frente, cerca del televisor o de los equipos para bajar el volumen, detener la cinta, y concentrar la atención de los estudiantes.

Creemos que, en general, se puede establecer una correspondencia entre la audiovisualización fragmentada y las visiones instrumentales de los audiovisuales. Si se respeta el lenguaje audiovisual es de esperar que se presente integralmente, como una obra total. Otra cosa son los análisis posteriores, la descomposición y recomposición de la estructura, de los planos, de las secuencias... En este mismo sentido, ligado a la despreocupación por el video como obra y a su instrumenta-lización, pudimos apreciar un desinterés bastante generalizado en torno a los créditos: se detiene la videogradora y se apaga el televisor en el momento en que empiezan a aparecer los créditos. No importa quién lo hizo, cuándo, dónde, con quiénes, quiénes lo financiaron... Podríamos encontrar un paralelo en la visión instrumental de la lectura de libros: se leen fotocopias fragmentadas, se utiliza instrumentalmente el libro, sin saber ni siquiera el autor, la editorial, la fecha de publicación, la tabla de contenido y el papel que juega el fragmento leído en la estructura global de la obra...

Aunque no podemos tampoco ser concluyentes en esto, apreciamos también una mayor presencia de los comentarios de los maestros durante la visualización en los preescolares y primeros grados. Con los niños

pequeños se desplaza un poco esa ritualidad del silencio y la concentración del cine, hacia una relación más informal.

Actividad sobre lo audiovisualizado

Este es tal vez el momento de mayor interés desde el punto de vista pedagógico pues el audiovisual deja de ser el centro físico, el centro absoluto de miradas y oídos, para convertirse en el centro de una interacción entre estudiantes y entre profesor y estudiantes.

En las prácticas observadas hemos encontrado varias modalidades, desde su ausencia hasta una actividad altamente formalizada. En algunos casos, terminada la audiovisualización, el profesor da por terminada la actividad sin más, bien porque el tiempo no alcanzó, porque no tiene interés o porque espera realizar otra actividad en torno al audiovisual más adelante. A pesar de que se cierra la oportunidad de interactuar sobre lo visto, algunos estudiantes comentan entre ellos a la salida algún aspecto que les llamó la atención, o bromean sobre algo que les pareció chistoso; pronto cambian de tema y el audiovisual, abandonado al criterio individual del estudiante, queda como tantas otras películas, videos y materiales audiovisuales que vemos a diario: si logró afectarnos, bien; si no, es otra película más.

No obstante, lo más frecuente es que el profesor, una vez terminada la audiovisualización, inicie un diálogo con los estudiantes, una re-flexión, un volver sobre lo visto y oído, sobre lo sentido y percibido. Es un diálogo informal, que normalmente no ha sido muy preparado, y que va orientado generalmente a detectar qué tanto captaron los estudiantes de lo que el profesor considera que debían haber captado; el diálogo asemeja con frecuencia los diálogos socráticos en el sentido de que el profesor conduce e induce a través de preguntas las respuestas que espera recibir de los estudiantes. En otros casos, el profesor es más flexible y se apoya en algunas respuestas para articular un diálogo más genuino y respetuoso de las opiniones de los estudiantes. O, como dice un estudiante, “nos preguntan lo que *no* entendimos” (CE-02). Veamos algunos ejemplos fragmentarios de las preguntas de los maestros:

[Primero formuló las preguntas al grupo en general y varios respondían al tiempo:]

¿Por qué presentamos hoy esta película?

¿De qué idioma trataba la película?

¿En qué país queda la región andina?

¿Qué tribu era?

¿De qué familia?

¿Qué es lo más importante que hubo en el video?

¿Qué es bilingüe?

¿Cómo se llama la primera lengua que tenían acá y quién vino a quitárnosla?

¿Por qué nos la quitaron?

[En este momento algunos estudiantes se marginaron de la actividad y empezó a personalizar las preguntas:]

Julián, usted que no ha participado, ¿nos podemos comunicar sólo con la lengua?

Andrea, ¿con qué clase de signos se comunicaban?

¿Cada objeto tenía su qué...?

Jair, ¿qué le vio importante a la película? [El niño responde: El lago]

Y eso del lago, ¿qué era?

¿Qué le pareció importante del lago?

¿Y de eso, qué les pareció importante? A ver, Sandra, que no ha querido responder.

Coloquémonos en la posición del pueblo nasa. Ellos tienen su lengua y nosotros vamos a imponerles la lengua castellana, ¿será que les pasa lo mismo que nos pasa a nosotros? [No]

¿Por qué no? [Porque es diferente]

¿Por qué es diferente? [Porque ese pueblo está conservando su cultura]

Nosotros también estamos conservando la nuestra y también nos están enseñando el inglés (CP-01).

¿Qué película vieron el viernes pasado?

¿Sobre qué trataba la película?

¿Por qué Dios hizo que lloviera?

¿Por qué le ordenó a Noé construir el arca?

¿Cuánto tiempo duró lloviendo?

¿Cuál fue el animal que Noé envió a explorar si había tierra seca?

¿Cómo les pareció la película?

A ver, Gina, párese y le hace un resumen a sus compañeros, porque no ha hecho sino hablar toda la clase (CP-03).

¿Qué entendieron de la película?

¿Por qué hay una erección? (CE-08).

Un profesor resumió su papel así: “Mi trabajo es ir al salón, vamos a ver el video de tal temática y de acuerdo a lo que están viendo les hago preguntas” (P CP-04).

Menos frecuentes son otros tipos de actividades: cuestionarios escritos, trabajo por grupos en torno a unas preguntas, debates o foros a la manera de los cine-foro, producción individual o colectiva de algún tipo de material escrito o plástico, sociodramas, mapas conceptuales, exposición magistral del profesor señalando, ampliando o precisando algunos aspectos del audiovisual, utilización de materiales complementarios como los libros de cuentos o libros de texto... Veamos algunos ejemplos:

Profesora: “Regresan a su sitio. Cada una en su cuaderno va a tratar de recordar elementos o animales asociados a cada letra” [Es una clase de inglés].

Las niñas preguntan: “¿En grupos o individual?”.

Responde la profesora: “No, solitas, hay unos que ya los habíamos visto”.

Posteriormente pasa al tablero a las niñas para que coloquen las palabras en cada letra. Se corrige. Se vuelve a ver un fragmento del video, se anotan otras palabras... (CP-05).

“Bueno, listo chicos. ¿Vieron los animalitos?. Vamos a bajar al salón y vamos a clasificar los animales en ovíparos y mamíferos” (P CP-11).

La profesora pide que relacionen la temática de la película con palabras que resalten lo más importante de su contenido, palabras que expresen ideas y que puedan ser relacionadas. Los estudiantes comienzan a expresar palabras, y ella a anotarlas en el pizarrón: “Combate, fuego, luz, energía, destrucción, asesinato político, gritos, incendios, cotidianidad, poder, violencia, ejército, color, costumbres, guerras, contaminación, Bogotazo, inventos, vestidos, modernidad, combustión”. A continuación la profesora sugiere algunas relaciones con algunas palabras (colores con actitudes, sentimientos...) pero pronto propone que, a partir de las palabras anteriores “bauticen el video”. Los estudiantes sugieren diferentes títulos. A continuación se abre una ronda de preguntas e intervenciones de los estudiantes, la mayoría de ellas muy interesantes. Por ejemplo, más allá de la película: “¿por qué no se utiliza la energía solar?”; pidiendo aclaraciones: “Eso de que todas las cosas se integran por el fuego, no me queda claro”; planteando problemas formales del video: “¿Cómo se relaciona el Palacio de Justicia, el incendio del edificio de Avianca y el Bogotazo con el tema de la película?”. Después de contestar algunas de las preguntas, la profesora realiza una breve síntesis (CE-01).

“Después de hacer un debate alrededor de la película (...). A veces traigo un invitado que nos hable sobre la película y luego el foro (...) pero, digamos, es una vaina muy de intuición” (P CE-05)

En estos casos aparecen a veces las denominadas “guías de trabajo”, es decir, materiales escritos o de otro tipo producidos por el profesor o por especialistas con el fin de orientar el trabajo de los estudiantes después de la visualización del audiovisual.

Cuando fueron encuestados, la mayoría de los profesores respondió que usan las guías que traen los audiovisuales, cuando las hay, o elaboran las propias (Tablas 3.10).

Tabla 3.10
Uso de guías por parte de los profesores

	Respuestas de los profesores				
	Nunca	Algunas veces	Siempre	No traen guías	Total
Cuando los audiovisuales tienen guías o materiales impresos de apoyo, los usa	140	111	183	160	594

Porcentaje	23.6%	18.7%	30.8%	26.9%	100.0%
¿Elabora usted guías para trabajar los audiovisuales?	124	198	272	---	594
Porcentaje	20.9%	33.3%	45.8%	----	100.0%

Las observaciones *in situ* y las entrevistas en profundidad a los profesores revelarían un matiz semántico que distorsiona los resultados: varios de los profesores entrevistados tienen un concepto bastante laxo de “guía”; consideran que una “guía” es cualquier plan de trabajo o cualquier actividad que desarrollen con los estudiantes. Es decir, guía es sinónimo en muchos casos de realizar una actividad sobre lo visualizado, así no se prepare previamente y así no incluya algún tipo de material escrito o en cualquier otro formato: “Las guías son como hice, preguntas, pero guía escrita no” (P CP-02).

La observación de las prácticas mostró que lo habitual es que los profesores no elaboran guías formales para el trabajo con los estudiantes, más aún, cuando la mayoría de las veces ni siquiera han visto previamente el audiovisual. No obstante, encontramos una profesora que, según los estudiantes “ella es la más interesada y siempre nos deja un cuestionario, no de cinco, ni diez preguntas, sino de veinte, cincuenta preguntas” (CP-13).

Junto con los videos *Nasa yuwe walasa’ e Ignis* entregamos un paquete con 6 guías de trabajo diferentes para cada audiovisual y el guión (Anexo No. 2). Algunos no hicieron uso de ninguna guía. Dos, incluso, extraviaron las guías. La mayoría tomó algunas ideas sueltas y fragmentadas de varias de las guías para, de ahí, plantear una o varias actividades a los estudiantes. Los menos, aplicaron una de las guías tal cual. Dos de ellos aplicaron las 6 guías, dividiendo el curso en 6 subgrupos y entregando a cada uno de ellos la guía para trabajarla. Sólo en un caso, un colegio oficial, se multiplicaron o fotocopiaron las guías (CE-01); normalmente, cuando se utilizaron las preguntas o indicaciones de las actividades a realizar se dictaban y los estudiantes las copiaban en sus cuadernos. En ambos videos, la primera guía era un cuestionario con respuestas de elección múltiple y que apuntaban a un enfoque memorístico; la segunda guía trata de conectar a través de una actividad de escritura la cotidianidad del estudiante con la temática del video; la tercera guía propone una actividad práctica con un componente creativo y analítico; la cuarta guía propone iniciar una lectura de algunos de los simbolismos presentados en el video; la quinta plantea un debate a partir de un cuestionario con preguntas que generan polémica; la sexta guía se centraba en el lenguaje propiamente audiovisual. Esta última guía fue la que menos se tuvo en cuenta, pues como hemos dicho anteriormente, la perspectiva más difundida entre los docentes es de tipo instrumental y donde no caben reflexiones o análisis del video como lenguaje audiovisual.

El entregar unas guías produjo una reacción muy positiva en algunos profesores, y que expresaron espontáneamente:

“Esto de las guías me ha dado una idea buenísima para aplicarlas a todos los videos de todas las áreas para trabajarlas con los alumnos, porque siempre utilizábamos las guías era para nosotros y ustedes trajeron algo muy bueno con estas guías” (CP-02).

“Estas guías son diferentes, diferentes porque de verdad a veces uno se enfoca en el mismo tipo de guía siempre: hagamos un resumen de la película, o escriba los conceptos más básicos de la película. Ahí proponían otro tipo de actividades: busquen su realidad, o que se cuestionen alrededor de, o la otra propuesta, formule un problema relacionado con... Metodologías diferentes que le permiten a uno también pensar otros tipos de guías y no encarcelarse, por así decirlo, cuadrarse con el mismo sistema. Pero uno se acostumbra; lo importante es no acostumbrarse a hacer siempre lo mismo, si uno se acostumbra las cosas comienzan a hacerse mecánicamente y mal” (CE-08).

Un profesor de un colegio de élite manifestó que no se puede trabajar con guías porque eso implica un gasto en fotocopias que los estudiantes no están dispuestos a asumir (CP-06). En un colegio privado diseñaron una guía única para todos los videos, “un formato porque el Padre quería que no se quedara solamente en ver el video sino que después de ese video haya un trabajo pedagógico y se le saque provecho a ese material”; cuando se entregaron a las estudiantes las guías preparadas por nosotros para *Nasa yuwe walasa*, se sorprendieron al encontrar unas guías diferentes a las habituales, con preguntas concretas y específicas sobre el video que acababan de ver (CP-10).

Una profesora dice que los niños llevan una carpeta donde colocan una ficha de cada video que ven: título, fecha, descripción y reflexión. Sin embargo, el día que observamos la práctica audiovisual ningún niño llevaba la carpeta (CP-01).

En algunos casos, en especial en el estudio de idiomas extranjeros, es frecuente, después de realizar algunas actividades, volver a repetir una y dos veces la visualización del audiovisual, en especial si se trabaja con pequeños fragmentos (CP-05 y CP-12). En estos casos, y en especial cuando se trabaja la pronunciación, los estudiantes repiten en coro las frases. También observamos en la clase de inglés la utilización de un libro de texto simultáneamente a la visualización de un breve video, pues video y libro de texto forman parte integral de un paquete didáctico (CP-07), así como la complementación con láminas, plastilina y fichas (CP-12).

Otras actividades diferidas

A veces, sea que se haya comentado el audiovisual o no, el profesor termina la actividad proponiendo con carácter obligatorio u opcional alguna actividad para realizar en la casa. Esta actividad suele ser básicamente un resumen escrito del audiovisual o, en los cursos inferiores donde la escritura no está tan desarrollada, un dibujo. Este resumen y/o dibujo cumple, además, una función específica para la calificación y evaluación de la participación del estudiante en la actividad.

El resumen y/o el dibujo queda como tarea, la mayoría de las veces sin ningún tipo de orientación (“Se consigna en el cuaderno; ellos lo pueden ilustrar, hace un dibujo de acuerdo con lo que vieron, y hacen un resumen” P CP-03). Dicen los estudiantes: “En la mayoría de las clases nos ponen ese mismo día tarea para la próxima clase traer un resumen para la película” (CP-08), “La profesora nos explica o nos deja de tarea un resumen o unos dibujos” (CE-06). En otras ocasiones el profesor da algunas indicaciones respecto a cómo debe hacerse el resumen o el dibujo. Por ejemplo, “traíganme un mínimo de la explicación de diez valores que se ven a través del deporte” (P CP-01); “Tarea: 1. Resumen de la película. 2. Cuatro aspectos que le hayan llamado la atención, sólo enunciarlos. 3. Representar con un dibujo cada uno de los aspectos que le interesaron” (CP-08).

Un profesor comentó que trabajaría posteriormente la temática del video en otra clase, aunque no tuvimos oportunidad de observar la actividad. En ciencias nos explicó una profesora:

“... o sea, esto no se acaba ahí. Tenemos ahoritica que retomar; entonces los chicos dibujan las partes, ya hay que definir cada órgano, qué función tiene y para qué sirve; falta toda la parte de higiene y la parte práctica de la vida que es la parte más importante, ¿no?” (CE-06).

Grupos y tiempos

Otra característica del uso que los profesores hacen de los audiovisuales que se exploró fue el tamaño de los grupos con los cuales los profesores suelen trabajar. Teníamos la hipótesis de que el audiovisual podría ser potencialmente movilizador del espacio y de las agrupaciones de estudiantes, y romper con la rutina del salón y del grupo de clase. De los profesores encuestados el 78.1% respondió que trabaja con grupos de clase (Tabla 3.11), lo cual sugiere que la introducción de los audiovisuales en la escuela no ha modificado o movیلizado los tipos de agrupación de los estudiantes.

Tabla 3.11
Tamaño del grupo con el cual trabajan los profesores
más frecuentemente los audiovisuales

Tamaño más frecuente	Respuestas de los profesores				Total
	Individual	Grupos pequeños	Grupos de clase	Una grupos de clase	
Respuestas	22	23	464	85	594
Porcentaje	3.7%	3.9%	78.1%	14.3%	100.0%

En las observaciones *in situ* sólo en unos pocos casos el uso del video permitió la interacción entre grupos diferentes a los de un salón. Por ejemplo, en un colegio presentaron un video sobre aborto a más de 200 niños en un teatro (O CP-09). En dos colegios oficiales, se unieron un grado 5° con un 8°, y un grado 7° con un 8° para ver el video *Ignis* y participaron también los dos profesores (CE-01 y CE-03). Según los estudiantes esto parece ser una práctica no generalizada, pero que ya ha sucedido en otras ocasiones. En otro colegio oficial las profesoras unieron un 5°A y un 5°B (unos 75 niños) para ver un video sobre el sistema respiratorio, aunque, como el salón era como para 30 niños, se presentó hacinamiento, falta de oxígeno y exceso de calor, lo cual afectó la actividad (CE-06). El grupo mayor observado fue de unos 275 estudiantes en el teatro del colegio (privado), cinco grupos de grado séptimo, en el contexto de la dirección de grupo y viendo un video sobre el aborto. Los cinco directores de grupo estaban presentes. Después de la visualización masiva en el teatro (unos 25 minutos), se dictaron unas preguntas para la reflexión que cada estudiante copió en su cuaderno, y cada grupo fue al salón con su director de grupo para realizar los comentarios (CP-09).

Los audiovisuales pueden ser motivo también de cierta comunicación y movilización de las relaciones entre profesores. Por ejemplo, un profesor de sociales y otro de ciencias naturales se pusieron de acuerdo para proyectar a un grupo de estudiantes *La guerra del fuego*. Posteriormente, cada profesor comentaría la película desde la perspectiva de su área.

Desde la perspectiva del tiempo, las observaciones realizadas muestran cómo las prácticas audiovisuales deben adaptarse a las esquemáticas y uniformes divisiones del tiempo escolar. La escuela no se hace sensible a las necesidades de este tipo de actividades. En casi todos los casos las actividades posteriores a la visualización quedaron truncas por la rigidez de los horarios. *La guerra del fuego*, una película que dura más de dos horas, hubo de verse en dos clases separadas por una semana y ser comentada en la clase siguiente. Otra película que vimos, que tenía una duración estándar, hubo que cortarla antes de que terminara porque se había acabado la clase; en este caso no hubo tiempo, por lo tanto, para ningún comentario. Esta situación se ve agravada en las instituciones que no tienen televisor y VHS en cada salón. Los desplazamientos de los estudiantes hasta el salón de audiovisuales, la conexión y puesta en marcha de los equipos, la introducción

necesaria, la visualización y el desplazamiento de nuevo a su salón, no deja tiempo para desarrollar una actividad después de la presentación del audiovisual: “El debate no se alcanza a hacerlo inmediatamente termina la película” (P CE-05).

Producción

Son muy pocas las instituciones que producen algún tipo de audiovisuales, y las que lo hacen se centran principalmente en el video, no siendo significativa la producción de sonovisos ni de programas de televisión. (Tabla 3.12).

Tabla 3.12
Número de instituciones escolares que producen audiovisuales según formato

Formato	Número de instituciones escolares				
	No producen	1	2 a 4	5 o más	No responden
Sonovisos	208	8	2	3	17
Programas de Televisión	210	6	3	2	17
Videos	127	31	40	27	13

Así mismo, la producción de videos, si tenemos en cuenta la zona y el sector a las que pertenecen las instituciones, es más significativa en la zona urbana y en el sector privado. (Tabla 3.13).

Tabla 3.13
Número promedio de Audiovisuales producidos por zona y sector

Zona y sector		Sonovisos	Videos	Programas TV
Zona	Urbana	4	23	2
	Rural	0	12	0
Sector	Público	1	16	2
	Privado	7	28	1

Pero ¿qué entienden por “producir audiovisuales” los maestros y directivos? La mayoría de las veces, las grabaciones “caseras” -y normalmente sin editar- de los eventos escolares especiales: graduaciones, celebraciones, paseos... Es decir, la extensión del uso del video casero y familiar hacia la vida de la escuela: las mismas tomas, los mismos estereotipos. No hay diferencias de fondo entre la grabación de una boda o la grabación de unos grados. Es la foto del álbum familiar o escolar, es la forma de perpetuar la memoria de los acontecimientos significativos en una comunidad. En muchos de estos casos la cámara es alquilada, prestada o pertenece a uno de los profesores o padres de familia.

“Las actividades grandes se graban: inauguración de juegos, día de la familia, primeras comuniones, etc. ya que lo audiovisual es bien importante para recopilar historia” (CP-04).

“Cuando hay inauguración de juegos, exhibición de trabajos y uno graba, a veces los alumnos traen sus videos y se les hace la grabación y a veces dejan las copias para el colegio” (CE-03).

En segundo lugar, la producción audiovisual está referida a la utilización de una filmadora de video –no profesional- en el contexto del trabajo académico grabando clases, exposiciones de los estudiantes, actividades de laboratorio, salidas de campo. Responde a una concepción instrumental del video como herramienta de trabajo, documentando realizaciones académicas y posibilitando una cierta reflexividad sobre el quehacer pedagógico y sobre las actuaciones de los estudiantes y maestros:

“Hemos hecho un taller de expresión para los profesores, pues como docentes se tiene dificultades en cuanto a la exposición y lo que se quería era que los maestros se vieran a sí mismos dictando sus clases” (CP-04), dice una rectora de un colegio privado.

“Los profesores me llaman a grabar una clase, un modelo de clase y eso sirve para enriquecer a otros profesores (...) Me acuerdo también que fuimos al derrumbe de Doña Juana, hasta allá fuimos a grabar a hacer entrevistas y cosas, como un noticiero y nos fue muy bien” (CE-03), dice el encargado de audiovisuales de un colegio oficial.

“Nosotros hicimos un video de una salida ecológica (...) se filmó todo el recorrido (...). Se empleó para llevarlo a un congreso pedagógico en el cual nos fue muy bien (...) se empleó para pasárselo a los niños también aquí” (CE-04), dice un profesor.

“Una vez hicimos una salida al tren y grabamos de vagón en vagón (...) para ellos lo más genial que les puede ocurrir es verse en televisión” (CE-06).

“Primero vimos la película de Blanca Nieves para tener una idea, hicimos un resumen (...) conseguimos personajes (...) aprendimos el parlamento y... lo grabamos. Ellos inventaron una canción para los enanitos y se grabó, después ellos la vieron (...) Ellos mismos se vieron en la televisión y para ellos fue genial” (CE-08).

“El año pasado la profesora de kinder hizo un video sobre medio ambiente, fue trabajando con los chicos... se hizo recuperación de suelos, embellecimiento de los jardines (...) Ahora nos gusta mucho grabar las asambleas de cursos, de padres, la toma de decisiones” (CE-11).

“Filmamos un proyecto de aula de preescolar, alrededor del agua, del cuidado del agua. A mí me parece lindo y para ser un esfuerzo que hicimos desde aquí creo que es algo que vale la pena (...) Creo que ya tenemos un poco más de experiencia y la idea es un poco como registrar la vida de la

escuela, de pronto ser un poco más selectivos, porque primero registrábamos mucha cosa así que después no sabíamos qué hacer con eso. Nosotros hicimos un manual de convivencia con la participación de padres, niños, de todos. Registramos todos esos eventos, las asambleas... Y tenemos todo eso ahí y no sabemos qué hacer, cómo armarlo” (...) “Este video lo editamos. Le pagamos a una persona para que lo hiciera. Finalmente tocó alquilar una sala de edición en el Externado, carísimo y uno no puede entrar así. Uno tiene que entrar con alguien que sepa (...) Para las pretensiones de nosotros está bien, porque no somos una empresa que produce material de audiovisuales (risa), no es esa la misión de nosotros” (P CE-11).

Un profesor de física viene trabajando desde hace dos años grabando las exposiciones y las actividades de laboratorio preparadas por los estudiantes. Estas grabaciones se presentan posteriormente a otros cursos. El video, según él, logró motivar a los estudiantes y hacer que se esforzaran en exponer con propiedad, en organizar sus ideas y en ser claros con los experimentos (CE-15).

Finalmente, y en franca minoría, está la producción audiovisual propiamente dicha. Es decir, el manejo del lenguaje audiovisual de forma consciente y planeada, bien sea imitando versiones televisivas (noticieros escolares, por ejemplo) o videos y películas. Pudimos observar algunas actividades en un colegio privado femenino que se destaca en este sentido. Por ejemplo, una clase donde un grupo de estudiantes, después de haber creado, diseñado y preparado con varios ensayos la puesta en escena de una especie de dramatizado, lo filmaron; un noticiero mensual realizado por las estudiantes con el apoyo de dos profesores y que se transmite por una especie de circuito cerrado de televisión con noticias nacionales, internacionales y del colegio, y que incluye videoclips de los cantantes de moda; una transmisión televisada de la clausura escolar, con discursos pregrabados de la directora y coordinadora de convivencia, con imágenes en primer plano de las alumnas distinguidas, mientras los padres de familia observaban sentados en los salones como quien ve la transmisión de cualquier acto oficial o protocolario. No obstante, y aunque la experiencia es muy interesante, la producción consolidada en cuanto a videos producidos por la institución es incipiente.

En un colegio oficial que consideramos han desarrollado una aceptable cultura audiovisual tanto los profesores como los estudiantes, vimos cómo un grupo de estudiantes realizaron un video formal, con guión, sobre arte y sobre lo que es arte hoy para los estudiantes, recogiendo entrevistas y producción plástica de los estudiantes, con apoyo de los profesores, pero con poca asesoría. Un profesor comenta: “En mi clase hemos analizado muchas películas y ya distinguen los diferentes planos”; le contestan las estudiantes: “pero es que entre analizar una película, diferenciar los planos y realizar un video, hay una gran diferencia” “Es que el profe sabe de cine, pero no de realización” (CE-05). Caso similar es el de un colegio privado en el sur, donde por iniciativa de los alumnos y con poco apoyo institucional, realizaron varios videos:

“El año pasado me hicieron unos cuentos en video pues uno de los chicos se iba a estudiar cine a Cuba y los otros se presentaron a cine en la Nacional y, como ya todos tienen formación, me hicieron unos cuentos muy buenos. Son cuentos cortos, uno por allá en el cementerio del Apogeo bien hecho por el manejo de la cámara. Otro cuento que les gusta mucho son las novelas argumentales; se inventan novelas y las filman (...) me hicieron hasta el efecto de atropellar a un

alumno; ya se van metiendo más en ese cuento. Cada promoción tiene su expectativa y cada una lo desarrolla de una manera diferente. Este año me hicieron un testimonial con un chico de Ciudad Bolívar, un atracador y consumidor de droga (...) Cuando hicimos un video institucional lo editamos en el equipo de un alumno y la grabación de audio en la radio de la Universidad Nacional. Ellos se dan mañas, pero lo mejor sería tener nuestra propia salita de edición” (P CP-17).

En otro caso, el profesor llegó con los estudiantes hasta el guión audiovisual, pero no hasta la realización:

“Te voy a poner el ejemplo de lo que trabajamos con el texto de García Márquez de *Noticias de un secuestro*. Cada alumno hizo un análisis, pues inicialmente se tuvo que leer todo el libro (...) Después cada alumno trató de llevar una parte del libro a una secuencia cinematográfica. Se elaboró, por tanto, el guión, el guión técnico y parlamentos, y se elaboró un pequeño guión de un fragmento (...) el alumno tenía que haber traducido eso a imágenes estáticas para después, si existía la posibilidad, llevarlo a un discurso audiovisual dinámico” (CE-05).

El abaratamiento de las cámaras de video y de los equipos de edición está facilitando el uso masivo de estos equipos y poniendo al alcance de las escuelas la producción de material audiovisual no profesional, la posibilidad de manejar el lenguaje audiovisual en la práctica, haciéndolo, lo cual abre nuevas perspectivas educativas. Haciendo un paralelo con la lengua, ya no se trata de alfabetizar en la lectura sino en la escritura. Los testimonios anteriores muestran cómo los estudiantes les llevan con mucho la delantera a los profesores. Y la delantera, como vamos a ver a continuación, no sólo en la producción, sino en el manejo de equipos, en la lectura de lo audiovisual, en el estar enterado sobre los programas televisivos.

La cultura audiovisual de los estudiantes

Aunque el estudio se centra en los profesores y las instituciones, y en el uso pedagógico que hacen de los audiovisuales, quisimos también explorar algunos aspectos de la cultura audiovisual de los estudiantes, en especial, la forma en que ellos perciben estas prácticas pedagógicas.

Los estudiantes entrevistados muestran un mayor conocimiento sobre la oferta de audiovisuales educativos en la televisión comercial que la mayoría de los profesores. Y es que ellos pasan mucho tiempo frente al televisor. Además, evidencian posiciones, intereses y criterios definidos frente a canales (por ejemplo mencionan mucho los canales locales y culturales), a tipos de programas:

Una estudiante: “En sociales me parece que hace falta [que nos pasen más películas, en especial] todo lo que son culturas. Por ejemplo, en la Señal pasan videos chéveres de las culturas indígenas”

Entrevistador: ¿Y sus profesores no les recomiendan programas de televisión?”

Respuesta de otro estudiante: “A mí no me los recomiendan, yo me los veo, porque a mí me gusta todo lo de los animales. Veo Canal Capital” (E CP-01).

“A veces, por el Canal Capital pasan unas películas que son de la National Geographic, las veo y son muy interesantes” (E CP-09).

“Yo me intereso mucho por lo que es el canal de Señal Colombia. Me parece bien, habla sobre el sistema democrático de Colombia. Eso no son películas, y mi papá me dice que las vea y me parece que él tiene toda la razón (...) Yo me veo todas las películas que son basadas en los extraterrestres” (E CE-01).

“Pues en sí no le encuentro sentido a estos de los extraterrestres, creo que es mucha ficción. Yo me intereso por la revolución. Me fascina ver películas cubanas, esa de la Noche de los Lápices, La Naranja Mecánica que es la lucha de los estudiantes por una mejor educación donde hubieron muchas muertes” (E CE-01).

Dice un profesor de un colegio privado: “Ellos tienen la oportunidad de estar conectados a TV Cable, ven muchos programas. Por ejemplo, los que trata la National Geographic; entonces, cuando yo los presentamos aquí, el mucho dice haberlos visto” (CP-08).

“Ellos, por ejemplo, en Canal Capital y City TV están pasando muchos documentales, entonces ellos vienen y le comentan a uno, entonces eso lo motiva mucho más a uno” (P CE-16).

En general ven bastante televisión, incluso haciendo tareas escolares, aunque hay sus excepciones: “No señor, hago mis tareas, ayudo a hacer oficio a mi mamá, me voy para la biblioteca y allá voy al librovía, pero no veo televisión”.

Las telenovelas ocupan un lugar especial en su “corazón”, en especial Paquita Gallego, Corazón Prohibido y La Sombra del Arco Iris:

Entrevistador: “¿Qué pintaste, una casa?”

Niño: “Nooooo, el corazón de Paquita Gallego” (CE-11).

Los niños pequeños conocen la programación infantil: Bugs Bunny, La Pantera Rosa, Los Picapiedra, Plaza Sésamo, Barney, Winnie Pooh y, por supuesto, Dragon Ball Z. A través de los dibujos animados leen e interpretan también el mundo: uno de los niños, durante la presentación de *Nasa yuwe walasa*, cuando apareció un petroglifo precolombino, dijo que era un dragón volador de Dragon Ball: un video dota de sentido a otro video.

Lo que más rechazo provoca son los programas políticos, los discursos de los políticos y los institucionales del Congreso.

Respecto a las actividades pedagógicas audiovisuales que se realizan en las instituciones educativas en general hay una actitud muy positiva. Como ya mencionamos anteriormente los audiovisuales generan expectativa, motivación, entusiasmo entre los estudiantes. Los audiovisuales son aliados de ellos pues, además de

introducir variedad en la rutina escolar (“le ponen a uno dos videos y uno ya deja el estrés” E CE-03), les sirve para aprender más fácil y mejor los contenidos (“no toca estudiar, sólo acordarse de la película” E CE-02), ampliar sus conocimientos, facilitar la expresión de sus ideas, generar debates; los consideran un complemento excelente de los maestros, sin pensar que puedan llegar a reemplazarlos:

“Yo pienso que de todas formas, sí educa, pero no se debe tomar como elemento educativo exclusivo, porque entonces vamos a que, si yo me siento todo el día a ver Discovery Channel, entonces pues voy a aprender muchísimo, pero si a mí nadie me ha enseñado a ver eso, yo solamente voy a ver animalitos, es que el problema no es de qué es el video, sino (...) cómo se ve” (E CE-05).
“Enseñar a no tragar entero, porque, porque si no pues, lo que dicen ahí es palabra de Dios, y no más, entonces nos tienen que enseñar a, no sé cómo, pero yo creo que eso haría falta en la educación” (E CE-05).

Durante la audiovisualización en general hay una actitud receptiva pero, la mayoría de las veces, cargada de cierta pasividad. Casi nunca observamos a los estudiantes con cuaderno y lápiz frente a una actividad audiovisual. En ocasiones observamos actitudes proactivas pero presionadas por motivaciones externas: “Copie, hermano. Qué tal si le preguntan algo, o nos separan para responder las preguntas, póngase pilas” (E CE-01). Niños y jóvenes conectan fácilmente lo visto con sus experiencias personales y lo manifiestan en el momento: “Ya había hecho eso con el esfero en clase”, refiriéndose a la producción de un campo magnético por frotación (E CE-01)

Las actividades de reflexión, de análisis propiamente académico o de debate son vistas como positivas e incluso necesarias. Las actividades posteriores al video sirven, según los estudiantes, para aclarar las ideas, entender mejor, repasar, esclarecer dudas, dar opiniones. Entre ellas prefieren los debates, las actividades orales; manifiestan pereza para escribir. Se quejan de la monotonía de las estrategias didácticas (resumen, dibujo, preguntas) y recibieron con interés las guías, novedosas para ellos, que entregamos a los colegios que visualizaban *Nasa yuwe walasa’ e Ignis*.

El que los profesores les coloquen videos es interpretado por los estudiantes de diferentes maneras: normalmente, para que aprendan más, pero también porque los “quieren y consienten”, para “llegarles” a ellos, para evaluarlos (“hacer previa”), “para matar el tiempo”, “para que no se quede sin voz”, o como recompensa.

“En un día normal que nos portemos medio mal, uno tiene que irse olvidando de ver películas o hacer otras cosas de ese estilo, pues porque ahí mismo dicen: ¡Ah!, se portaron mal, entonces nos ponen a copiar, y a copiar, y a copiar” (E CP-08).

“Una profesora decía: si quieren ver una película, tráiganla, y yo pido permiso en el colegio. Traíamos *Mi pobre angelito*, veíamos películas de Betatonio, le dábamos plata y ella las alquilaba, pero ella se volvió amargada y eso se acabó” (E CE-03).

El audiovisual es la puerta que conecta a los estudiantes con sus mundos virtuales, “fuera de cuatro paredes de un salón” (E CE-15), abre la posibilidad de otra concepción del aprendizaje, de enseñanza, de la escuela. Provoca una ruptura con “el profesor allá parado tirando labia, haciendo garabatos que sólo él entiende y recuerda” (E CE-14), con el libro en blanco y negro, es un paréntesis en la cotidianidad de la escuela que conecta a un mundo animado, de acción, hipercolorado, “impactante”, directo, visual, virtual.

En algunos colegios, en los grupos de 9º en adelante, se aprecia un cierto desinterés por las actividades posteriores a la visualización, e incluso por los videos de tipo didáctico:

“Me da la impresión de que los muchachos mayores lo que quieren ver es cine (...) lo que se dice televisión recreativa (...) pero cuando se les pone un trabajo más de investigación, un poco más serio, entonces no tiene para ellos más interés (...) Para proyectarles a ellos una película tiene uno que motivarlos y tiene que ser una película que les impacte” (P CP-01).

“Que fueran como más impactantes, que fueran como más para nosotros, que no sean aburridos, porque muchas veces ponen videos que todo el mundo se queda dormido” (E CP-15).

“Aquí no dejan ver películas de cine. Eso me gustaría (...) Sólo dejan las que tengan que ver con sociales, o inglés, o biología” (E CE-02).

“Depende, los videos de química son terribles (...) Yo en clase de ciencias prefiero una clase, toda la vida (...) En sociales me parece muy bueno” (E CE-05).

“Las películas de química, cinética (hace gesto de desagrado)” (E CE-05)

“Yo creo que en álgebra más que todo se ven números, y no creo que exista un video de esos o, por lo menos, si existe, no lo hemos visto (...) De otras como sociales, biología, religión y eso (...) es interesante” (E CP-13).

“En matemáticas uno qué va a pasar la película de sumas y restas. Esto se explica mejor en el tablero” (E CP-09).

“Menos mal que a nosotras no nos han dado los videos educativos” (E CE-05)

“¿Eso es una película?...” “Es una chanda de película” (E CP-18).

Con bastante frecuencia observamos grupos de niños aburridos, bostezando, dormidos, pidiendo permiso para ir al baño, distraídos, molestando, jugando, conversando, lo cual muestra que el video o el audiovisual no siempre *por sí mismo* es motivador para los estudiantes. La calidad del audiovisual, la contextualización, la pertinencia, la ocasión, la introducción y motivación por parte del profesor, las condiciones físicas y locativas, no son accesorias. Y esto lo saben y lo expresan directamente algunos estudiantes: “Depende del audiovisual, y del público; y de cómo lo maneje el profesor, porque si te va a llevar a ver un audiovisual y ya, por gastar la clase, ¡pues no! Depende de cómo lo maneje y de la calidad del audiovisual” (E CE-05). El video por sí mismo no es garantía de éxito pedagógico: “Casi no entiendo nada... eso de las células que pasaban... que se reunían todas y todas esas cosas. No entiendo nada, nada de esas cosas” (E CE-06). Se puede considerar al proceso regulativo de la escuela (el que el estudiante se sienta vigilado) como un interferente para lograr un contacto comunicativo con los videos. Es decir, el uso instruccional y didáctico del video genera ya prejuicios y prevenciones en los estudiantes.

Cuando están solos y en un salón con equipos a veces aprovechan para ver televisión o videos sin que se enteren los profesores o directivas, incluso en colegios femeninos de comunidades religiosas:

“Lo que nosotras hicimos fue traer películas de terror, que por cierto son malas, pero uno las trae, pues las veíamos todas y si venía un profesor pues quitábamos la película. En otros cursos eso se prestó para problemitas; un curso, creo que fue octavo, se trajo un video pornográfico. Entonces las niñas no se cuidaron, y dieron la espalda y las pillaron” (CP-05).

En la escuela, los videos son buenos y malos, permitidos, censurados y prohibidos. Los estudiantes, salvo algunas excepciones, no tienen autonomía para escogerlos y para usarlos. Siempre debe estar la mirada vigilante del profesor. Los videos “malos” tampoco son asumidos críticamente por la escuela; no hay una labor de formación en este sentido. Simplemente se niegan.

“Nada que ver con el mundo de los audiovisuales de calle (...) Hay una ruptura muy grande entre lo que hay aquí y lo que hay allá” (E CP-05).

A veces, con el control de los profesores, los estudiantes asumen iniciativas y muestran tener algunos criterios:

“Queríamos algo más impactante; fuimos a alquilar una película en Ediciones Paulinas y pues quedamos bastante decepcionadas: unos vejestorios de películas que sinceramente, eso ya nadie los ve y eso no está ni siquiera en VH sino en Beta (...) Entonces cuando buscamos para el tema de violación de derechos sólo había dos películas, no se sabía cuál era la peor (...) Yo me la llevé a la casa y la vi esa noche... y quedé como desilusionada” (CP-05).

“Que nosotros mismos analicemos los videos, que nosotros mismos nos encarguemos de hacer exposiciones” (E CE-01).

“El colegio tiene hartos videos (...) pero aquí, ¡quién lo va a creer!, los niños empiezan: Profesora, yo tengo un video de no sé qué, que lo grabé... Sobre todo en ecología traen muchísimos videos. Bueno, en forma recreativa, aquí todos los programas que salen de los muñecos de moda para ellos, pues ellos siempre los proporcionan y a esos también se les pueden sacar muchas cosas buenas”, dice una profesora (P CE-04).

Tal vez valdría la pena tener en cuenta los criterios de los estudiantes a la hora de escoger los videos y conformar la videoteca escolar. Cuando se trata de videos, algunos se sienten a la par de los profesores, motivados a participar en igualdad de condiciones: “Me pareció muy bien que los profesores de diferentes materias estuvieran ahí para guiarnos (...), responder a nuestras inquietudes, y ese debate fue chévere porque uno incrementa más el conocimiento con los mismos compañeros, y además los profesores también se alimentan de lo que nosotros hacemos” (E CE-01). Esa posibilidad de interacción está dada también por la potencialidad que conlleva el enfoque interdisciplinario de muchos videos: “Todas las materias se relacionan entre sí, pudimos ver cómo el sistema histórico se pudo relacionar con lo químico, con lo social, con lo cultural, con la religión (...) todos aprendieron de... hasta los profesores aprendieron de una materia diferente a la que enseñan” (E CE-01). El video como provocador del diálogo de saberes entre profesores, entre estudiantes y entre profesores y estudiantes, como facilitador de la interdisciplina.

Así como es una costumbre generalizada que en los paseos los estudiantes lleven su música, sus cassettes para escucharlos en el viaje, encontramos un caso en que llevan también sus películas aprovechando que los buses actualmente están dotados con TV y VHS. La cultura audiovisual extiende sus tentáculos a nuevos espacios.

Si bien hay un optimismo generalizado respecto a los equipos, también se encuentran voces críticas entre ellos y ellas:

“La gente está orgullosa para uno decir que en cada salón hay un televisor y un VH, pero el TV y el VH a veces tiende a ser un elemento más de decoración del salón, y no algo que va a servir para su educación, subir ese nivel de educación” (E CP-05).

Una buena parte de las entrevistas a los estudiantes revela matices interesantes desde la perspectiva de género que podrían ser abordados en profundidad en posteriores estudios. En este primer acercamiento exploratorio percibimos en las mujeres una mayor capacidad de verbalizar sobre el lenguaje audiovisual, de expresarse críticamente frente a él, de relativizar sus alcances, de pensar lo audiovisual en función de la escuela y el aprendizaje. En los hombres se aprecian más frecuentemente dificultades para verbalizar, posiciones acríticas respecto a los medios y críticas frontales y sin matices frente a los intentos para manejarlos pedagógicamente por parte de la escuela.

La Televisión

Lo que hemos visto hasta este momento deja en claro la preferencia y la hegemonía absoluta del video en la escuela. En cierta forma, el video es televisión o programación televisiva seleccionada, “empaquetada”, y viceversa, los videos pueden ser programación de televisión. Mientras que la programación de televisión que se transmite es efímera, volátil, sorpresiva, manejada desde los centros de emisión y contaminada por mensajes comerciales, esos mismos programas, empaquetados, en conserva, se mantienen en la videoteca o videotienda siempre disponibles, a discreción, puros, controlables por la escuela, previsualizables, rebobinables, copiables y editables. No es gratuito, pues, que se prefieran los videos en los centros educativos.

Sin embargo, algunas cosas están cambiando: los colegios, aunque muy lentamente, empiezan a conectar sus televisores a las antenas, a la televisión por cable, digital y satelital. La oferta de programación es cada vez más especializada y diversificada: canales locales y regionales, canales en diferentes idiomas y con subtítulos a elección (*close caption*), canales especializados en temáticas y en géneros (cine, documentales, infantiles, dibujos animados, música, artes, deportes, noticieros, aventuras, nueva era, educación). El cable y el satélite permiten incluso solicitar la visualización de un programa específico a una hora determinada en un televisor determinado. La programación de televisión se va pareciendo cada vez más a una inmensa, casi infinita videoteca o videotienda virtual donde, desde el mismo control remoto del televisor, se solicita lo que se quiere ver.

Por otra parte, el menú de lo educativo en el aire se ha diversificado y cualificado, desde franjas horarias especializadas, canales de cable, redes de programadoras e incluso satélites completos de alcance continental y subcontinental. Experiencias como “TV Escola”, en Brasil, donde miles de escuelas, a través de una pequeña parabólica, se conectan a la programación educativa transmitida por un satélite, y donde los maestros y niños pueden grabar los programas educativos de su interés para ser posteriormente visualizados en diferentes contextos. Es cierto que estamos todavía lejos de que la televisión digital y satelital se encuentre en todas las aulas de Bogotá, pero es claro que a mediano plazo va a ser mucho más barato estar conectado a 200 o 300 canales de TV, grabar y programar los programas que se necesitan a diario, que comprar un video o un DVD por semana en un mercado, además, bastante pobre y desactualizado.

Como señalamos anteriormente, la televisión no ha entrado todavía a las escuelas por sus propios méritos, sino arrastrada por los videos. Hay muchos más televisores conectados a un VHS que a una antena, y el uso de los programas de TV en el momento de la transmisión es insignificante. Sin embargo, por lo que promete el futuro, vale la pena acercarse un poco a esos esbozos televisivos en las escuelas bogotanas y recoger esas referencias dispersas que hemos presentado hasta ahora cuando hablamos de la cultura audiovisual de profesores y estudiantes. Resumiendo, encontramos básicamente los siguientes usos:

- La televisión en la escuela como una prolongación de la televisión en el hogar. La televisión como **entretenimiento, como relleno**, como reemplazo del profesor, como utilización del tiempo libre, como algo prohibido que se ve a escondidas de los profesores.
- La conciencia de algunos estudiantes del valor educativo de algunos programas de televisión que ven en sus casas, en especial documentales, con o sin el apoyo de los padres.
- La captura y “empaquetamiento” (grabación) de programas específicos de televisión con el fin de ser presentados a manera de video en la escuela, bien sea por iniciativa de los estudiantes o de los profesores. La programación de televisión convertida en un video más.
- La recomendación de algunos profesores a sus estudiantes para que vean determinados programas a determinadas horas. Esta recomendación puede tener el carácter simplemente de sugerencia opcional, de invitación libre, o carácter obligatorio, estar ligada a tareas y trabajos escolares específicos, e incluir evaluación.

De los dos primeros usos hemos dado ya evidencias suficientes, tanto al hablar de la cultura audiovisual de los profesores como de los estudiantes. Nos referiremos, por lo tanto, a las otras dos modalidades que apuntan, con mucha frecuencia, a formar en una lectura crítica de los medios y, en concreto de la televisión comercial. Respecto a la grabación de programas de televisión, hemos encontrado más que todo la captura de documentales y programas de divulgación científica. Siguen algunos programas para niños de tipo educativo. Esta es una excelente forma de obtener videos “educativos” a bajo costo, muy actualizados y de calidad, aunque también presenta dificultades como la disponibilidad de tiempo para estar frente a un televisor en el momento preciso (aunque este problema puede ser solucionado en parte con los temporizadores de las videograbadoras) y las interrupciones propias de los mensajes comerciales.

“Aquí primero teníamos acceso al canal Discovery y al Discovery Kids que también son increíbles (...) Desafortunadamente, cuando sale el programa, uno no cuenta con el tiempo ni con la cinta para grabarlo, entonces le falta a uno la programación, qué día sale y qué tema para pues dejar prendido el VH para que le grabe eso” (P CE-01).

“El rincón del cuento, de Fundalectura” (P CE-09).

“La profesora x, de primerito, graba Plaza Sésamo en su casa y se las trae para trabajarla con los niños” (P CE-11).

“Nosotros conocemos el programa de Espacio Maestro, del Ministerio de Educación. Eh... por aquí tengo la programación” (Rector CE-11).

En segundo lugar, las grabaciones se orientan hacia programación no explícitamente educativa con la intención de provocar en el contexto escolar lecturas críticas de la televisión:

“Yo no pienso que la televisión sea mala (...) Primero es un hecho que Ud. no puede evitar. Ud. va a la casa más miserable y hay televisión y los niños y la familia están ahí, pienso que pasan tres y cuatro horas diarias ahí. Entonces, frente a un hecho tan difícilmente controlable (...) pues la escuela tiene que ver cómo lo utiliza, cómo lo adapta, cómo lo orienta” (Directivo CE-11).

“Con educación sexual se vio, no fue un video sino unas propagandas que incitan al sexo y todavía las están trabajando. Grabó varias propagandas, y ven una en una clase y las analizan” (P CP-02).

Respecto a las recomendaciones para ver programas emitidos por diferentes canales comerciales, el trabajo de campo induce a pensar que es una práctica menos frecuente de lo esperado por las respuestas de los profesores en la encuesta (ver Tabla 3.9). Con excepción de un cierto interés que muestran los profesores de sociales para que los estudiantes vean y analicen los noticieros (en 5 de los 36 Colegios visitados en la segunda fase), los demás casos son prácticamente anecdóticos y ocasionales:

“Una vez lo hicimos con una novela; estábamos viendo guiones de teatro, análisis del guión de teatro. Entonces, todos los días tenían que ver una novela cualquiera. Con los de octavo estamos viendo noticieros, crítica a los noticieros” (P CP-01)

“Kosovo y los noticieros (...) Para hacer el trabajo teníamos que ver el noticiero” (E CP-01).

“A veces nos colocan películas para ver, como la vida de Jesús en Semana Santa” (E CP-03). “En español nos recomendaba ver La vida es bella, la película” (E CP-08).

“Un programa religioso que es a las 7 de la mañana los sábados y los domingos” (E CP-08).

“El año anterior se proponía un programa que se llamaba Paz Verde, y se hacía seguimiento” (P CE-02).

En idiomas “nos piden que intentemos ver películas para relacionarnos más con el sonido, así no entendamos, que aprendamos a escuchar” (E CE-14).

Por otra parte, un profesor se queja de que es difícil que los niños vean los programas que se recomiendan “porque los papás generalmente ven son las novelas” (P CE-04).

Lo anterior revela, como dijimos anteriormente, que aunque la televisión es todavía hoy algo marginal en la escuela, empieza a ser abordada desde una perspectiva cuestionadora y no sólo como entretenimiento.

Multimedia y computadores

Un estudio sobre audiovisuales educativos en la escuela no podía dejar por fuera ese mundo que poco a poco invade la vida de los jóvenes y niños, desde los videojuegos, la internet, los CD-Rom multimediales y desde la misma multimedialidad y audiovisualidad de los actuales sistemas operativos y de la mayoría del software para la plataforma windows.

Nuestro interés aquí no es el del profesor de sistemas. No nos preocupan los “paquetes”, los lenguajes de programación, la alfabetización en el uso de los computadores, sino realizar una exploración inicial del papel que están jugando los computadores en las escuelas en la construcción y refuerzo de esas lógicas multimediales y audiovisuales en los estudiantes y en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Cuando las instituciones educativas tienen computadores, éstos se usan como apoyo en lo administrativo o en lo pedagógico, o en ambos. En el uso pedagógico, como muy bien dice un docente el computador “es una herramienta de enseñanza y un área de estudio, es un área de estudio porque está estipulado dentro del Ministerio de Educación que es pues obligatorio” (P CE-14).

Como área de estudio, en las instituciones educativas con estudiantes de bajos recursos observamos que se trabaja sobre todo una especie de alfabetización básica en el manejo del computador: identificación de los componentes y sus funciones, cuidados, manejo básico de un sistema operativo (actualmente, Windows, aunque hay colegios que por desactualización de los equipos trabajan con DOS), utilización de un paquete de software (normalmente Microsoft Office). En niveles más avanzados se trabaja algo de programación y uso de las aplicaciones en el mundo laboral, en especial bases de datos, hojas de cálculo y paquetes contables.

En los colegios de élite, cuyos niños tienen computador en sus casas y llegan a la escuela alfabetizados en este sentido, hay una tendencia a usar el computador como una herramienta más de trabajo, ni siquiera como herramienta de enseñanza, es decir, como una máquina de escribir o de diseño gráfico o editorial.

Estos dos enfoques se vieron de manera palpable en un colegio que por la mañana es privado y orientado a clase media, y en la jornada de la tarde tiene un carácter oficial y recibe niños de bajos recursos: en la mañana el área de sistemas se trabaja ligado a un proyecto de comunicación social (que incluye la diagramación y edición de un periódico) pues los niños no tienen interés en los computadores como asignatura; en la tarde, hay que alfabetizar e instrumentalizar en función de una aproximación a modalidades no académicas (comercial, industrial...) y a posibles salidas laborales inmediatas (manejo de paquetes básicos como MsOffice). Con los computadores ocurre algo semejante a los videos: son recursos complementarios y no continuidades discursivas con el análisis de un determinado tópico disciplinario. Son artefactos que se instalan

en la escuela no para que los estudiantes interactúen e indaguen problemas que identifican, sino para cumplir con ciertas obligaciones o estar a tono con la “tecnología moderna”.

El trabajo con los computadores, así sea con paquetes orientados a la productividad pero en ambientes multimediales, se presta para que los estudiantes exploren presentaciones multimedia, tipo Power Point, aunque esto no es tan frecuente ni de uso diario.

Lo que realmente podría interesarnos en el contexto de nuestra investigación sobre audiovisuales educativos es el uso del computador como herramienta propiamente pedagógica para fortalecer las áreas curriculares y para desarrollar procesos formativos en general. En este sentido las experiencias encontradas son muy pocas. Paradójicamente, una de las experiencias más interesantes e intensivas, es la de una escuela distrital que trabaja en la integración de niños con necesidades especiales, y que no cuenta sino con un computador para toda la institución, tanto para labores administrativas como pedagógicas. Las profesoras utilizan software especializado en la educación infantil, CD-Rom multimediales como *El conejo matemático*, *El conejo lector*, *El mundo de las mates*, *Trampolín* (esta es una serie para preescolar y básica primaria), *Comenzar a leer*, *Mi primer diccionario*, *El cuerpo humano...* Con el apoyo de estos medios han logrado avances importantes en el área de lenguaje y matemáticas con niños autistas, hiperactivos y en general con niños desmotivados. Otras experiencias interesantes en este sentido se observaron en algunos preescolares.

En la educación secundaria el trabajo con multimedia educativo se asocia en parte al juego, y las experiencias sobre el computador, como herramienta pedagógica, disminuyen. El uso se orienta un poco más hacia las enciclopedias tipo Encarta, como herramienta de consulta temática.

En la educación media encontramos dos instituciones donde los estudiantes, no sólo usan los CD-Rom multimedia, sino que los producen y los queman:

Dice el profesor de sociales: “Ya casi tenemos un CD sobre la revolución rusa, ya casi está listo. Un CD-Rom donde le han incorporado discursos, donde le meten videos, donde le meten fotografía, donde ellos elaboran los textos...” (CE-05).

Este es el segundo CD-Rom que elaboran; el primero fue sobre México. Estos materiales se convierten en material didáctico para la misma institución.

Es también relativamente común encontrar, en colegios donde cuentan con los medios, el que los estudiantes de secundaria preparen presentaciones y exposiciones de sus trabajos en distintas áreas en Power Point. En este campo, la mayoría de los profesores muestran un distanciamiento mayor con los estudiantes. El computador no es una herramienta accesible a todo el mundo, sino que se descarga la responsabilidad en los profesores del área de sistemas que, obviamente, sesgan el trabajo hacia lo procedimental, y no a la productividad académica en otras áreas.

4. LA OFERTA

El trabajo con audiovisuales en el contexto escolar no solo tiene la pretensión de utilizar los recursos de la imagen auditiva y visual para facilitar los procesos de apropiación y construcción del conocimiento, sino que son al mismo tiempo los medios para promover competencias de lectura crítica y de creación intelectual a través de imágenes. En este sentido, la oferta audiovisual que tenga un contexto social incide de forma notoria en el equitativo acceso a los bienes de la cultura y en la calidad de la educación. Los productores y distribuidores tienen pues, una insoslayable responsabilidad social.

Tanto la oferta que se hace a través de los medios masivos de comunicación como la que se orienta específicamente al mundo escolar y tiene pretensiones de carácter educativo inciden en las prácticas pedagógicas. Los estudios sobre los primeros tradicionalmente han sido realizados desde la sociología de la cultura, la psicología o las ciencias de la comunicación. La investigación y reflexión sobre los segundos es un asunto que compete directamente a los educadores, a las entidades que orientan el sistema educativo, y aquellas que tienen como actividad central la producción y/o distribución de equipos y programas audiovisuales educativos.

En este estudio se exploró la oferta buscando identificar el mayor número posible de oferentes en la ciudad y profundizando en algunas características de dicha oferta tales como el tipo de materiales que ofrecen, las formas de acceso a ellas por parte de las instituciones escolares, los profesores o los estudiantes, la disponibilidad y la información que suministran al usuario.

El estudio se realizó en dos etapas: en la primera se estableció contacto con el mayor número posible de oferentes de la ciudad conocidos por los investigadores, reportados por los profesores encuestados, por las instituciones escolares o por otras instituciones oferentes. A estas instituciones se les solicitó responder un cuestionario que permitía identificar algunas características generales de la oferta. En la segunda, se procedió a solicitar la información sobre los materiales ofrecidos y se elaboró una base de datos a partir de los catálogos que nos brindaron las instituciones oferentes. Esta base, con cerca de 12.000 títulos, se entrega a todas las instituciones escolares participantes en el estudio y tiene como propósito servir de apoyo al proceso de búsqueda y adquisición de audiovisuales que realizan los profesores.

La encuesta

Se contactaron 82 entidades oferentes, de las cuales 61 respondieron la encuesta, aunque algunas solo lo hicieron de forma parcial. De este total, 43 entidades informaron que no producen audiovisuales, mientras las 18 restantes afirman hacerlo. 24 entidades son del estado colombiano, 10 pertenecen a organismos internacionales o son entidades estatales de otros países y 27 son organizaciones de carácter privado.

Según los formatos de los audiovisuales, se encontró que 38 entidades prestan sus servicios en VHS, 25 en Beta, 8 en cine y ninguna en videoláser. Solo 4 entidades tienen una disponibilidad mayor a 500 títulos en VHS, 3 en Beta, 2 en películas y 1 en Betacam. Estos datos permiten afirmar que la oferta es dispersa, y que está constituida por pequeños oferentes. Así mismo, que el sonoviso, el DVD y el CD-ROM no están realmente disponibles para el uso educativo. De otra parte, llama la atención el alto número de entidades que se abstiene de informar (sobre todo en VHS).

Tabla 4.1
Formatos en los que se realiza la oferta

Formato	No informa	No tiene	Hasta 100	101-500	Más de 500	Total
Sonoviso	5	46	8	2	0	61
Películas	5	48	5	1	2	61
Beta	10	26	14	8	3	61
VHS	16	7	21	13	4	61
Betacam	9	45	4	2	1	61
Videoláser	4	57	0	0	0	61
DVD	3	57	1	0	0	61
CD-ROM	6	48	7	0	0	61

De las 61 entidades oferentes, 17 no tienen un catálogo, 1 no informó, 30 lo tienen en medio impreso, 7 en medio magnético y 6 en magnético e impreso. Es decir, un 30% no puede informar a sus eventuales usuarios acerca de los materiales que posee.

Se indagó a quiénes se prestaba el servicio. Cinco entidades informaron que lo prestan a estudiantes, 8 a profesores, 5 a estudiantes y profesores, 6 a instituciones, 10 a todo público, 7 no prestan servicio y 21 no contestaron la pregunta. Es decir, un 46% no presta sus servicios a la población educativa.

La encuesta también indagó por las formas de acceso que los usuarios tienen para los materiales. Algunas instituciones tienen más de una forma de acceso. La información de la tabla 4.2 deja ver la limitación en las formas de acceder a los audiovisuales, pues la venta y el alquiler como formas comerciales son bastante restringidas. Sin embargo llama la atención el número de entidades que transmiten sus programas por televisión.

Tabla 4.2
Formas de acceso a los audiovisuales

Forma de acceso	Número de entidades
Préstamo sin costo	27
Préstamo contraprestación	6
Alquiler	11
Venta	23
Donación	9
Afiliados	10
Suscripción	6
Transmisión TV	9

La oferta más amplia se hace para educación secundaria y media (54 oferentes), seguida de la oferta para básica primaria (45) y en último lugar para educación inicial, nivel que tan solo le ofrecen 34 instituciones.

La base de datos

La segunda etapa del análisis de la oferta se realizó sobre la información suministrada por 39 de las 61 instituciones encuestadas, quienes brindaron sus catálogos. Se registraron 11.921 títulos, algunos de los cuales se encuentran en más de una entidad. Esta es quizá la primera vez que se intenta hacer un inventario de los audiovisuales con carácter educativo en la ciudad y para lograrlo se digitaron más de 8.000 registros, pudiendo contar con menos de una tercera parte en medio magnético, los cuales se tuvieron que convertir formatos y editar. Con la información obtenida se elaboró una base de datos que se entrega en un diskette a todas las instituciones escolares que participaron en el estudio. La tabla 4.3 presenta las 39 instituciones oferentes que se registran en la base de datos, ordenadas según el número de títulos que ofrecen y en la tabla 4.4 se encuentra en forma agregada la información que los usuarios encontrarán en la misma base.

Tabla 4.3
Instituciones oferentes registradas en la base de datos

Instituciones oferentes registradas en la base de datos	Títulos ofrecidos
1. Hemeroteca Nacional Universitaria	1782
2. Ediciones Paulinas	1272
3. Biblioteca Nacional	1161
4. Centro Colombo Americano	991
5. Ministerio de Cultura	657
6. Arisma Ltda	613
7. Cempafal	610
8. Centro de Investigación y Acción Popular -Cinep	599
9. Universidad Jorge Tadeo Lozano	482
10. Alianza Colombo Francesa	424
11. Instituto Distrital de Cultura y Turismo	411
12. Ministerio del Medio Ambiente	363
13. Museo del Oro	363
14. Organización de las Naciones Unidas	346
15. Unidad Administrativa de Parques Naturales	286
16. Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano	255
17. Instituto Colombiano de Antropología-Museo Nacional de Colombia	248
18. Consejo Británico	218
19. Centro Auxiliar de Servicios Docentes -CASD	205
20. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello SECAB	175
21. Colciencias	169
22. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar	163
23. Prolibros	94
24. Ecofondo	77
25. Videofactory	67
26. Instituto Distrital para la Recreación y el Deporte	65
27. Ministerio de Educación Nacional	59
28. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP	57
29. Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia -ACAC	55
30. Ingeominas	48
31. Cinset	46
32. CERLALC- Centro Reg. para el Fomento del Libro en A. Latina y el Caribe	34
33. Kimera	31
34. Organización de Estados Iberoamericanos -OEI	30
35. Betatonio	26
36. Corporación Autónoma Regional -CAR	18
37. Profamilia	14
38. Fundación Social	10
39. CRESALC -Centro Reg. para la Edu. Sexual en A. Latina y el Caribe	7
TOTAL *	12531

* Algunos títulos son ofrecidos por diversas entidades, razón por la cual existe una diferencia de 610 títulos entre el número de títulos ofrecido por las entidades y el número total de títulos de la ciudad (Tabla 4.4).

Tabla 4.4
Datos generales de los audiovisuales registrados en la base

Instituciones oferentes	39	
Títulos existentes en la oferta registrada	11921	
Descriptor		
Número de títulos sin información	4693	39.4%
Número de títulos con información	7228	60.6%
Número de descriptores	848	
Productor		
Sin información	9180	77.0%
Con información	2741	23.0%
Formato (Algunos títulos se ofrecen en más de un formato)		
Sin información	4433	37.2%
Beta	2818	
VHS	2470	
Cine	813	
Sonovisos/paquetes de diapositivas	656	
CD ROM	54	
Otros formatos	1285	
Duración		
Sin información	4849	40.7%
Entre 1 y 30 minutos	3765	31.6%
Entre 31 y 60 minutos	1569	13.2%
Más de 60 minutos	1738	14.6%
Fecha		
Sin información	8751	73.4%
Desde 1895 hasta 1949 (Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano)	123	1.0%
Desde 1950 hasta 1979	149	1.2%
Desde 1980 hasta 1989	926	7.8%
Desde 1990 hasta 1998	2038	16.5%
País		
Sin información	8654	72.6%
Colombia	2800	23.5%
Otros países	467	3.9%
Idioma		
Sin información	6868	57.6%
Español (Incluye 20 títulos que son bilingües)	4020	33.7%
Inglés	336	2.8%
Francés	315	2.6%
Otros idiomas con subtítulos en Español	287	2.4%
Otros idiomas	95	0.8%
Existencia de guía		
Sin información	11239	94.3%
Ofrecen guión	512	4.3%

Los oferentes que se registraron en la base son entidades de naturaleza diversa: 16 (41%) son entidades que pertenecen al estado colombiano, 16 (41%) son entidades de carácter privado y 7 (18%) pertenecen a organismos internacionales o a otros estados. Se mantiene una tendencia en la distribución semejante a la identificada en la encuesta en la cual, la composición fue de 44.3% entidades privadas, 39.3% entidades del estado colombiano y 16.4% organismos internacionales o de otros estados.

17 entidades (43.6%) ofrecen menos de 100 títulos, 14 (35.9%) ofrecen entre 100 y 500 títulos y solo 8 entidades (20.5%) ofrecen más de 500 títulos. Estas últimas concentran el 61.3% de la oferta siendo 4 privadas, 3 del estado colombiano y 1 extranjera. Más aún, las cuatro instituciones mayores concentran el 41.5% de la oferta.

Originariamente solo 22 instituciones (56.4%) ofrecen descriptores temáticos para orientar la búsqueda de 6.599 títulos (el 55.4%). Para apoyar los procesos de consulta, el equipo de investigación asignó descriptores a 629 títulos de seis instituciones; así, los usuarios de la base encontrarán 7228 títulos (el 60.6%) con descriptores temáticos para su búsqueda. Estos títulos presentan 848 descriptores que se encuentran 12.375 veces.

Solo 274 descriptores (32%) cubren 11.488 ocurrencias (92.8%) con un promedio de 41.9 ocurrencias por descriptor y los restantes 574 (68%) cubren solo 887 ocurrencias (7.2%), con un promedio de 1.5 ocurrencias. Los oferentes no se acogen a sistemas estandarizados de homologación y clasificación de la información que se encuentran en los tesauros, dificultando su búsqueda.

Un mismo título puede encontrarse en más de un formato y la base registra todos los formatos en los que se encuentran los documentos, razón por la cual la suma de los títulos desagregada por formato es mayor a la totalidad de títulos disponibles. El número de títulos en VHS y en Betamax puede aumentar dado que 597 títulos indican que se encuentran en video, pero no especifican el formato.

La poca oferta de CD ROM (54 títulos) indica de alguna manera el atraso del país en informática educativa, pues es conocido por todos que muchas obras de consulta, literarias, artísticas que originariamente venían en medio impreso ya se ofrecen en este formato.

Igualmente, la baja oferta en idiomas diferentes a Español (8.6%) manifiesta nuestra condición de aislamiento y el bajo reconocimiento que existe en nuestra educación a la condición plurilingüe.

La mayor deficiencia se encuentra en la falta de guía de estudio de los documentos, pues solo 170 (1.4%) presenta algún tipo de orientación a los profesores. Desde una perspectiva pedagógica, diríamos que solo este reducido número está pensado y dirigido a un mercado definido de usuarios. Aunque aceptamos que no todo documento audiovisual debe tener pretensiones educativas y mucho menos didácticas, sí se espera que en una

oferta como la que se pudo registrar, un número mucho más significativo pudiera precisar sus alcances educativos. Los documentos que cuentan con guía de estudio son principalmente sonovisos y CD ROM y solo una entidad ofrece tal apoyo para videos. La falta de información sobre los documentos ofrecidos se convierte en un obstáculo para el uso de los audiovisuales en el contexto escolar.

Con base en los 848 descriptores que presenta la base, se seleccionaron los 274 que tenían cinco o más ocurrencias, los cuales describen un volumen semejante de documentos (92% de los 7.228 que ofrecen descriptores) y se agruparon en categorías según las áreas del currículo en la educación básica y media, tal como puede observarse en la Tabla 4.5.

Tabla 4.5
Oferta por temática
Organizadas de acuerdo con las áreas del currículo y la educación obligatoria
(Artículos 23 y 14 de la Ley 115 de 1994)

Temáticas por Áreas	Frecuencia	%
Ciencias sociales, económicas, políticas, humanidades	2982	262
Educación artística	1964	172
Ciencias naturales y educación ambiental	1591	139
Educación sexual	607	53
Técnicas, tecnologías, profesionales	549	48
Educación religiosa	531	47
Educación ética y valores	499	44
Democracia y constitución	225	20
Lengua castellana	204	18
Educación física, tiempo libre y recreación	103	9
Idiomas extranjeros	85	7
Matemáticas	38	3
Otros	2024	178
	Frecuencia	%
Educación, escuela	924	45.7
Cine, documentales	443	21.9
Salud	222	11.0
Personajes, biografías	92	4.5
Organismos	65	3.2
Varios	278	13.7
Sumatorias	11402	1000

La áreas del currículo que cuentan con una mayor oferta son las ciencias sociales, la educación artística y las ciencias naturales-educación ambiental. Lengua castellana, educación física-recreación-tiempo libre, idiomas extranjeros y matemáticas presentan la menor oferta. Así mismo, en “otros” se encuentra una abundante documentación sobre educación y escuela, temática que no es frecuentemente tratada a través de textos

audiovisuales en la escuela. Generalmente los documentos sobre estas temáticas presentan experiencias innovadoras o formas de organización y acción de sistemas educativos o instituciones escolares, al igual que formas alternativas de educación no-formal e informal, asuntos de gran valor para los procesos de formación del profesorado y para descubrir otras formas de pensar y hacer la escuela o de acceder a la educación.

Al cotejar la oferta con la demanda, registrada a través de las encuestas a 238 instituciones escolares y a 594 profesores, se encuentra una tendencia similar pues el 41.9% de la oferta se concentra en ciencias sociales y naturales, mientras el 51.7% (según la encuesta a instituciones) y el 46.9 (según la encuesta a profesores) concentran la demanda en estas dos áreas. Así mismo, el área de menor oferta es matemáticas, que a su vez, es el área de menor demanda, según la encuesta a instituciones y la segunda de menor demanda, según la encuesta a profesores. (Tabla 4.6)

Tabla 4.6
Relación oferta-demanda por áreas del currículo

Temáticas por Áreas	Oferta %	Demanda Institución	Demanda Profesores
Ciencias sociales, económicas, políticas, humanidades, democracia y constitución	28.2	19.3	15.5
Educación artística	17.2	3.4	4.4
Ciencias naturales y educación ambiental	13.9	32.4	31.4
Educación ética y valores y educación sexual	9.7	12.2	11.1
Técnicas. tecnologías. profesionales	4.8	2.5	3.7
Educación religiosa	4.7	3.8	3
Lengua castellana	1.8	8.8	14.9
Educación física. tiempo libre y recreación y deportes	0.9	0.8	3
Idiomas extranjeros	0.7	7.1	6.1
Matemáticas	0.3	1.3	3.7
Otros	17.8	sin inf. 8.4	sin inf.3.0

Llama la atención la relación inversa entre ciencias naturales y ciencias sociales: mientras la oferta en sociales llega al 28% (sumando sociales y constitución-democracia), la demanda llega apenas al 19.3% según la encuesta a instituciones y al 15.9%, según la encuesta a profesores; la demanda por ciencias naturales llega al 32.4% y 31.4%, según las dos encuestas respectivamente y su oferta apenas llega al 13.9%. Así mismo, merece destacarse la disfunción en educación artística, cuya oferta llega al 17.1% y la demanda apenas alcanza 3.4%, según la encuesta a instituciones y 4.5%, según la encuesta a profesores.

Merece destacarse la consistencia de la imagen que existe en las instituciones escolares sobre el trabajo con audiovisuales en las diversas áreas. Teniendo en cuenta que la información proviene de personas distintas, pues la información sobre el trabajo con audiovisuales en la institución la brindó la persona encargada de

los medios en la escuela, mientras la información de los profesores fue brindada por ellos mismos, podrían esperarse mayores diferencias; sin embargo, se nota una tendencia general a indicar cuáles son las áreas de mayor y las de menor trabajo. Así mismo, la relativa asociación entre la tendencia de la oferta y la demanda indica que existe una influencia mutua entre los dos fenómenos, aspecto clave para planificar políticas y estrategias para incrementar y cualificar el trabajo con audiovisuales en la escuela.

Desde otra perspectiva, se observa que algunas de las entidades que los profesores reconocen como prestadoras de servicios de alquiler, préstamo o venta de audiovisuales que se emplean con mayor frecuencia en el trabajo escolar no aparecen en la base. Existen varias razones, de las cuales vale la pena destacar:

Las entidades comerciales que prestan el servicio de alquiler y venta de videos en la ciudad no tienen interés específico en el mundo escolar o pretenden mantener ciertos niveles de exclusividad o privilegio si atienden este segmento del mercado. El criterio comercial exige ganancias económicas y generalmente no se compagina con las exigencias de un servicio educativo de calidad.

Algunas entidades que prestan el servicio a los profesores de la ciudad no brindaron su información por considerar que el servicio que prestan no es abierto al público y que se hace con documentos de copia que no llenan los requisitos legales. Así, alguna institución que informó tener diez mil (10000) títulos no brindó su información.

Por la importancia del material ofrecido, merece una especial mención el Servicio de Información de la Embajada de los Estados Unidos de América, entidad que hizo llegar oportunamente su catálogo, mas nos informó que no prestaba servicio a las escuelas. Es de suma importancia establecer los contactos necesarios para que su documentación pueda ser utilizada en el Banco de Documentos Audiovisuales, pues sus 750 títulos referidos a Environment, Space and Technology (321), Society and Culture (247), Democracy: Process and Politics (78), Economics and Marketplace (54), English Language (26) y Good Health (24) son de gran valor para el trabajo escolar.

La oferta de audiovisuales para la institución escolar no representa en la ciudad una línea de servicio educativo que permita garantizar un aporte significativo al mejoramiento de la calidad ni constituye una línea de mercado en procura de un acceso más equitativo al legado cultural de la humanidad. Solo algunas comercializadoras de materiales didácticos y unas pocas entidades tienen como razón social ofrecer a la escuela documentos audiovisuales; la gran mayoría de los oferentes son entidades que prestan este servicio en forma marginal.

5. HACIA UNA POLÍTICA PARA LOS AUDIOVISUALES EDUCATIVOS EN LA CIUDAD

Los fenómenos observados a través de este estudio permiten proponer algunos lineamientos de acción en torno a los audiovisuales de carácter educativo en el Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá:

Ante todo, debe plantearse una política orientada a incrementar y cualificar el trabajo con audiovisuales en las escuelas del Distrito Capital, que tenga como propósitos centrales:

- S** la promoción de un diálogo entre la escuela y las culturas audiovisuales
- S** el desarrollo de competencias “lecto-escritoras” de profesores y estudiantes en y a través de los medios y de los materiales audiovisuales y
- S** el desarrollo de competencias pedagógicas y de gestión de directivos y profesores frente a los audiovisuales.

Estos propósitos orientadores hacen posible que se identifiquen los núcleos centrales de acción y se puedan esbozar las formas de participación de diversas entidades. Se proponen cuatro ejes de trabajo:

1. Cualificar la oferta
2. Promover programas de formación de profesores y directivos
3. Fomentar la producción de audiovisuales de carácter educativo
4. Impulsar la producción de conocimiento sobre medios audiovisuales y escuela

Cualificación de la oferta

La oferta está concentrada en unas pocas instituciones, de las cuales podría decirse que algunas de ellas prestan un servicio de forma marginal y constituye una carga que no reporta beneficios. Encontramos entidades que solicitan a los usuarios un cassette virgen y algún funcionario asume la tarea de copiar el documento; en otras se solicita una contraprestación como la de pagar en especie (cassettes) pues no pueden recibir dinero dado que la entidad, aunque produce documentos audiovisuales, no tiene la organización ni los recursos para divulgarlos o comercializarlos; otras más, que tampoco tienen la

infraestructura para circulación, préstamo o venta, exigen tal cantidad de requisitos que los profesores deben llenar, que solo perseveran los más testarudos y resistentes.

En este sentido, se propone:

Crear un Banco de Documentos Audiovisuales, labor que debe ser asumida por el Estado, a través de la Secretaría de Educación o el IDEP. Las funciones primordiales de esta unidad consistirán en establecer nexos con las instituciones oferentes para:

- S captar la información acerca de los documentos ofrecidos,
- S acordar con las entidades oferentes los mecanismos que hagan posible difundir su producción de manera legal entre las escuelas
- S conformar un centro de acopio y centros de distribución de audiovisuales
- S mantener un servicio de información abierto (en la red internet) sobre los audiovisuales de carácter educativo y las formas de acceder a ellos.

Promover una dinámica (concursos abiertos, premios, etc.) que estimule el mejoramiento de la oferta, pues se requiere crear una identidad de la actividad que se caracterice por a) ofrecer calidad temática, técnica, estética, pedagógica y material en los documentos; b) brindar una atención que responda de forma oportuna a las necesidades del usuario y atienda sus demandas y c) estar basada en una noción de servicio público, subsidiario del servicio educativo para hacer que sus costos sean racionales y su acceso democrático. Significa que tanto la calidad de los documentos como la información sobre éstos y la atención oportuna al usuario se contemplen como prioritarias. Acciones tales como el patrocinio de investigaciones en las escuelas para poner a prueba la calidad y efectividad pedagógica de los audiovisuales que comercializa una entidad harán posible que se introduzca en el mercado la noción de competencia por calidad y por resultados. Así mismo, se hace urgente apoyar los esfuerzos que los oferentes hagan para cualificar la información sobre sus documentos y para ponerlos al alcance de las instituciones escolares.

Organizar la Asociación de Profesores Usuarios de Medios Audiovisuales, tal como existe en otros países (en España se denomina APUMA) para incentivar los estudios sobre los medios en la escuela y para promover un movimiento orientado a crear estándares de calidad para los audiovisuales educativos. Esta Asociación sería asesora del Banco de Documentos Audiovisuales.

Establecer nexos con los canales públicos de televisión y con la oferta educativa satelital para acordar con ellos algunos lineamientos de la oferta de programas que tienen valor educativo en el contexto escolar y potenciar el uso pedagógico de la televisión.

Al analizar la disponibilidad de audiovisuales que poseen las instituciones escolares en los diversos formatos se encontró que algunas escuelas cuentan con números significativos (hasta 2500 en VHS), dato que permite proponer que se incorpore esta existencia al inventario de la ciudad y se busque un mecanismo que haga posible la circulación de estos audiovisuales en otras escuelas. Algunas instituciones escolares estarían en

condiciones de prestar un servicio de alta calidad si se logra ofrecer un estímulo para entrar en la dinámica de la oferta.

Fortalecer el papel del IDEP como interlocutor válido entre la oferta y la demanda dotándolo de las condiciones técnicas, jurídicas y económicas para que pueda liderar los procesos de cualificación de la oferta y de fortalecimiento de la relación oferta-demanda.

Muchos documentos audiovisuales logran llegar a la escuela porque los profesores graban algunos programas de interés que se transmiten en los canales públicos (National Geographic, Discovery, Yuruparí, etc.). El acceso a estos materiales puede promoverse conectando las escuelas a estos canales y difundiendo en los medios que llegan a los profesores (por ejemplo Aula Urbana), secciones que informen sobre la programación de carácter educativo que ofrecen los medios.

Promoción de programas de formación de profesores y directivos

Uno de los resultados que arroja el estudio es la ausencia de formación de profesores y directivos en el campo de los audiovisuales en y para la educación. Se hace urgente impulsar una dinámica orientada a promover competencias de gestión y organización, de selección y manejo técnico, de “lecto-escritura” de los medios, y de trabajo pedagógico con ellos.

Aparentemente el directivo no debería tener una formación en este campo, sin embargo, las observaciones permiten señalar que las decisiones sobre espacios, equipos y documentos con que cuentan las instituciones escolares oscilan entre un desconocimiento de su importancia, siendo relegadas como última opción, hasta un protagonismo que ha llevado a costosas inversiones que están subutilizadas. El criterio pedagógico como visión compartida del uso de los audiovisuales en la vida escolar debe orientar las decisiones sobre la inversión económica o la selección de equipos y materiales; significa que mientras no haya una cultura compartida entre profesores y directivos, las inversiones en este campo corren el riesgo de perderse.

La capacidad para organizar los espacios, equipos y materiales se convierte en un factor que impide el uso, pues las dificultades que los profesores manifiestan se deben en gran medida a problemas asociados con cosas tan sencillas como encontrar a la persona que tiene las llaves de un salón o lograr una programación eficiente de los espacios, o acceder a los equipos por cuanto son celosamente guardados para evitar que se dañen o se pierdan, o el desconocimiento de la infraestructura existente en la escuela, incluidos los documentos que pueden ser aptos para determinadas labores pedagógicas. Así, tanto la información como el acceso hacen parte de formas de organización institucional, incluidas las formas de organización de los recursos.

Otro factor que afecta la incorporación de los audiovisuales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones escolares es la falta de preparación técnica en el manejo y uso de los equipos y materiales. Se registraron escenas en las que un grupo de profesores no sabían poner en funcionamiento un equipo y al salir del salón desconocían si lo habían dejado prendido o apagado. Así mismo, muchos de los computadores permanecen sin uso porque los profesores y los directivos afirman que

falta un profesor de informática, pues no se considera que estos equipos deben ser ya de dominio público y su uso debe ir más allá de las rutinas comunes (procesadores de texto, hojas electrónicas, bases de datos o “banner”) para insertarse como recurso en los procesos pedagógicos de las diversas áreas. Así, una formación en los aspectos técnicos, incluidas las gramáticas de los diferentes medios constituye otro campo de formación del profesorado.

Quizá la mayor debilidad se encuentra en la capacidad de lectura crítica y de comunicación a través de los medios, aspectos centrales en la constitución de una sociedad democrática. La comprensión por parte de los profesores acerca del significado de los medios en la formación de una conciencia crítica de los niños, en el desarrollo de formas diversas de apropiarse del legado cultural y de hacerse partícipes de su transformación y creación, de las implicaciones pedagógicas que conlleva una temprana exposición a las formas de comunicación audiovisual, las relaciones entre las formas de percepción del mundo por imágenes y las de construcción de conceptos que tradicionalmente promueve la cultura académica a través de la palabra, son asuntos de vital importancia.

Así mismo, la formación en el análisis semiótico de los medios y la búsqueda de su significado en diversos contextos para tener elementos que permitan tomar decisiones acerca de la función de los audiovisuales en el aula y, por tanto, acerca de la pertinencia de un documento para un propósito educativo específico, constituye otro reto. Se trata de trabajar intensamente la reconstrucción de los imaginarios culturales que circulan a través de los videos y del mundo virtual. En esta perspectiva es prioritario correlacionar los principios de la hermenéutica con los de la antropología de la cultura en las escuelas, a la vez que se ha de aprender a descubrir como se tejen los discursos audiovisuales.

De otra parte, la capacidad para leer, como es bien sabido, está estrechamente asociada con la capacidad de escribir. Se considera que un lector es más sensible a un texto cuando él mismo ha tenido que colocarse en el lugar del escritor y, por tanto, la competencia lectora está estrechamente asociada con la escritura. La producción de documentos audiovisuales no puede considerarse ajena a la formación de profesores preparados para incrementar la incorporación de los medios en el aula. Más aún, una rica comprensión del lenguaje de las imágenes y un dominio para comunicarse a través de él, seguramente aproximan al profesor al contexto comunicativo del estudiante y facilitan una interlocución más profunda y fructífera. Si la recepción es también producción, entonces sólo se requiere de una disposición pedagógica para trabajar los efectos de sentido que producen los medios.

El desarrollo de competencias pedagógicas para introducir el lenguaje de las imágenes en la construcción de los conceptos que se propone la escuela, pasa por la capacidad de los profesores para reconocer la pertinencia de los medios para determinados propósitos pedagógicos y ser capaz de valorar su potencial comunicativo y formativo. Así, la selección de los documentos audiovisuales y la capacidad de incorporarlos a las prácticas pedagógicas, haciendo que no se conviertan en una carga para los estudiantes, sino que el medio mismo promueva procesos de apropiación y creación del conocimiento y de interacción con otras personas, para debatir o para asumir proyectos compartidos, constituyen requisitos de una formación pedagógica con los medios.

Así mismo, sería de gran provecho promover en instituciones de educación media la posibilidad de ofrecer una línea de formación en el campo de la recepción y la producción audiovisual, pues no solo se genera un potencial técnico que puede laborar en este campo, sino que se fomenta una capacidad de comprensión y de expresión a través de los medios y de las imágenes. Es estudio pudo comprobar que existe motivación por parte de los estudiantes, al punto que algunos de ellos han incursionado experimentalmente en la producción.

De otro lado, las Facultades de Comunicación Social, los Programas de Cine y Televisión y las Facultades de Educación, seguramente deben estrechar sus vínculos para ofrecer a los maestros en formación las oportunidades de estudiar el fenómeno de las nuevas tecnologías, de discernir sobre ellas y de desarrollar las competencias que hagan posible un uso cualificado.

Producción de audiovisuales

El tercer núcleo de acción que se propone es la producción de audiovisuales con carácter educativo. De una parte, son muchos los Organismos del Estado que invierten en producir documentos que ponen a disposición de la sociedad, constituyendo un valioso aporte que debe ser aprovechado por la escuela. Este tipo de producción, ya existente, debe conseguirse, clasificarse, hacer su análisis de contenido y de su valor pedagógico y ofrecerse a las escuelas.

La segunda línea de producción viene de las escuelas mismas lideradas por los profesores. Son ellos quienes pueden constituir una oferta significativa por cuanto conocen las necesidades e intereses de los estudiantes y pueden desarrollar proyectos que involucren la generación de guiones para la elaboración de audiovisuales. Algunas instituciones, seguramente llegarán a niveles de desarrollo e infraestructura que podrían realizar sus propias propuestas, sin embargo, serán una minoría.

La tercera línea de producción que debe estimularse es la que se haga a través de productoras de audiovisuales que pueden incluir en su campo de acción la elaboración de documentos y materiales que tengan clara orientación educativa.

Para estimular la producción es necesario contar con una interlocución entre productores y usuarios con miras a delimitar las características del mercado y a generar canales de consumo. El IDEP, que ha venido liderando el estudio, la reflexión y la incorporación de los medios para tratar los asuntos educativos y ha promovido su incorporación en el ámbito de los medios, se ubica como la institución con mayor capacidad de convocatoria para liderar políticas en torno a los medios y para dinamizar procesos de producción y distribución.

Producción de conocimiento

En síntesis, hemos de considerar como gran prioridad el fomento de las investigaciones sobre la cultura audiovisual de los estudiantes y los profesores y sobre el trabajo con los medios en la escuela para buscar

aproximaciones entre la cultura audiovisual y la cultura escolar. Así mismo, los desarrollos alcanzados por algunas instituciones escolares deben ser rescatados y puestos como experiencias demostrativas que sirvan de orientación a otras; por esta razón se hace imprescindible apoyar las innovaciones que se lleven a cabo en las escuelas para aprender de los caminos que se abren en muchas de ellas.

Estos cuatro ejes de acción pueden ser enriquecidos con otras propuestas que vengan de nuevos estudios. Sin embargo, tienen la pretensión de alimentar un debate que seguramente será fructífero para la ciudad.

BIBLIOGRAFIA

- BALADA, M. y J. Roser. (1987). *La educación visual en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- BARTHES, R.(1980). *Mitológicas*. México. S. XXI.
- BOURDIEU, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona. Anagrama.
- _____ (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- DAZA, G. & Otros (1987). *TV Cultura. Los jóvenes en el proceso de enculturación*. Bogotá: Nueva América.
- ECO, Umberto. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- _____ (1986). *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen.
- _____ (1997). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen.
- FERRÉS, J. (1992). *Video y Educación*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- GREIMAS, J. & J. Fontanille, (1994). *Semiótica de las pasiones*. México: S. XXI.
- GUTIERREZ MARTIN, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- MARTIN BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- _____ (1996). *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. En: Revista NÓMADAS N° 5. Fundación Universidad Central. Bogotá.
- _____ (1997). *Retos de la televisión a la educación y del país a la televisión*. En Memorias Segundo Encuentro Nacional de Televisión Educativa. UVTV. Cali.
- ORTIZ, I. (1998). *Cultura y Consumo*. En : ASAB COBALTO N° 1. Santa Fe de Bogotá.
- PABLOS PONS, J. (1995). *Los medios audiovisuales en el mundo de la educación*. En Sancho J. & Millán (Comp.). *HOY YA ES MAÑANA. Tecnología y educación un diálogo necesario*. Publicaciones M.C.E.P. Morón Sevilla.
- THIBAUT LAULAN, A-M. (1976). *La imagen en la sociedad contemporánea*. Madrid: Fundamentos.

VILCHES, L. (1986). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.