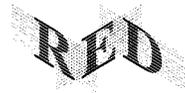


UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Facultad de Ciencias Humanas

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



**INFORME FINAL DEL ESTUDIO
DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE IMPACTO
DE LOS MATERIALES DE LA
CAJA DE HERRAMIENTAS VIDA DE MAESTRO
PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES
EN BOGOTÁ, DISTRITO CAPITAL**

**Presentado al
Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico del Distrito Capital
IDEP**

Bogotá, Noviembre de 2000

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

**José Gregorio Rodríguez
Uriel Ignacio Espitia V.**

**Investigador Principal
Co- Investigador**

**Germán Rey
Elsa Castañeda B.
Jaime Yáñez C.**

**Asesor para el campo de Medios/ Educación
Asesora para el campo de Formación de Docentes
Asesor para el campo de Formación en Valores**

**Juan Carlos Garzón R.
Alexander Sierra R.**

**Asistente y Auxiliar para el Momento de Distribución
Asistente General, Coordinador Trabajo de Campo y
Auxiliar para el Momento de Usos**

Silvia Suárez R.

Auxiliar para el Momento de Producción

**Diego Higuera
Diego Madiedo
Diana P. González
Juan Fernando Méndez
Alejandro Valderrama
David Pinilla
Franklin Serrano**

**Auxiliar de Trabajo de Campo
Auxiliar de Trabajo de Campo**

Sergio Morales

Auxiliar del Procesamiento de Información

CONTENIDO

	Páginas
PRESENTACIÓN	1
INTRODUCCIÓN	3
1. LA PRODUCCIÓN: EL SUEÑO, LA CAJA, EL RETO	12
1.1 El producto final: la <i>Caja de Herramientas Vida de Maestro</i> :	13
1.1.1 La serie televisiva <i>Francisco, El matemático</i>	13
1.1.2 Colección de Seminarios-Foro en formato de video <i>Cotidianidades que enseñan.</i>	14
1.1.3 Colección editorial <i>Vida de Maestros,</i>	15
1.1.4 <i>Guía Pedagógica</i>	15
1.2. Más que una herramienta, la posibilidad de generar encuentros	15
1.2.1 Antecedentes: el desencuentro de la televisión y la escuela	16
1.2.2. La necesidad de rescatar los medios desde la perspectiva del IDEP	16
1.2.3. La dimensión del posible encuentro	17
1.3. El sueño	19
1.4. El Plan de Inversiones	20
1.5. El equipo de trabajo: Algunos documentos de la base conceptual y argumental inicial	22
1.6. El Concurso Público de Méritos	27
1.7. La tematización: los talleres y la serie editorial	29
1.8. ¡Luces, cámaras, acción!	30
1.9. Evolución conceptual.	32
1.10. Rutas y senderos: El Proyecto Vida de Maestro	33
1.11. La Caja: la escuela en los medios y los medios en la escuela	34
2. LA DISTRIBUCIÓN	36
2.1 Difusión del Proyecto <i>Vida de Maestro</i> a través de los medios masivos de comunicación	37
2.1.1 Aportes del Magazín <i>Aula Urbana</i> a la difusión del Proyecto	39
2.1.2 Vinculación del diario El Tiempo al Proyecto <i>Vida de Maestro</i>	50
2.2 La estrategia de distribución de la <i>Caja de Herramientas</i> : Los talleres de análisis de dilemas morales	53
2.2.1 La formación en valores. Horizonte conceptual del Proyecto <i>Vida de Maestro</i> y de la metodología de análisis de dilemas morales	54
2.2.2 Estructura del taller de análisis de dilemas morales	58
2.2.3 Distribución de la <i>Caja de Herramientas Vida de Maestro</i> a instituciones escolares públicas y privadas de la ciudad	61
2.2.3.1 Los talleres de análisis de dilemas morales	63
2.2.3.2 Balance de los tres canales de distribución que emplearon la estrategia de análisis de dilemas morales	67
2.2.3.3 Reflexiones sobre la formación de docentes, los medios masivos de comunicación y los valores en el marco de los talleres de análisis de dilemas morales	70
2.2.3.4 Comentarios de los asistentes a los talleres sobre la metodología de análisis de dilemas morales	74
2.2.3.5 Entrega de la <i>Caja de Herramientas Vida de Maestro</i> a instituciones educativas en el marco de los talleres de análisis de dilemas morales	76

2.3 Estructura y sentidos en el proceso de distribución de la <i>Caja de Herramientas Vida de Maestro</i>	77
2.3.1 Estructura de la distribución	77
2.3.2 Apertura y constitución de sentido sobre los Medios de Comunicación, la Formación en Valores y la Formación Permanente de Docentes	79
2.3.3 El paso de la apertura a la conclusión: La Guía Pedagógica y la metodología de análisis de dilemas morales	81
2.3.4 El momento de concluir: atribución de sentido a los Medios de Comunicación, la Formación en valores y la Formación Permanente de Docentes a partir de la estrategia de análisis de dilemas morales	82
3. LA CAJA EN USO: RUTAS Y SENDEROS DE LOS MATERIALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	84
3.1 La Caja en uso: Acerca de los usos	84
3.1.1 Uso de la Caja de Herramientas	85
3.1.2 Uso social	85
3.1.3 Trabajo con la Caja de Herramientas	86
3.2 Procesos de aproximación	86
3.3 La Caja rumbo a la escuela	88
3.4 Formas de uso	99
3.4.1 Actividades con profesores	100
3.4.2 Actividades con estudiantes	111
4. LA RECEPCIÓN: Mediación Cultural	121
4.1 Imagen, Imaginación y Tele-audiovisión	121
4.2 ¿Cómo entender la Recepción?	124
4.3 La Recepción en la propuesta “ <i>De los Medios a las Mediaciones</i> ”	128
4.4 La Omnipresente Presencia de una Ausencia: Recepción pública del seriado televisivo <i>Francisco, El Matemático</i>	131
4.4.1 La Recepción en el Trabajo de Campo	131
4.4.2 <i>Rating</i> de audiencia del seriado	140
4.4.3 Comentarios en la <i>Línea T</i> del Diario <i>El Tiempo</i>	142
4.4.4 Notas periodísticas sobre la recepción de la teleserie y los materiales	148
4.4.5 Impacto en otros programas, proyectos o instituciones	151
4.5 Recepción focalizada o intencional de los materiales de la <i>Caja de Herramientas Vida de Maestro</i>	151
4.5.1 Comentarios de los docentes al recibir la <i>Caja de Herramientas</i>	151
4.5.2 Comentarios de los asistentes a los Seminarios Video-Foro	153
4.5.3 Recepción de los materiales de la <i>Caja Herramientas</i> en la Escuela	158
5. EL ENCUENTRO DE LOS ICEBERGS: UNA MIRADA DESDE LOS MEDIOS	160
5.1 Saltar al vacío o la interacción de dos lógicas	163
5.2 Una mirada desde la recepción	167
5.2.1 El lugar físico y simbólico o audiovisual	169
5.2.2 Entusiasmos de unos, temores de otros	171
5.2.3 El choque de los icebergs: linealidades y discontinuidad, pureza y mezcla	173
5.2.4 Antes y después: cómo se modifican las miradas	175
5.2.5 Lo que se ve, lo que se oculta: variedad y homogeneidad de la recepción	180

5.2.6 Los desafíos de Babel	183
6. LA CAJA DE HERRAMIENTAS, SUS USOS EN LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES	188
6.1 La Caja de Herramientas, sus concepciones pedagógicas y la formación permanente de docentes	191
6.1.1 Los orígenes del proyecto	191
6.1.2 El proyecto actual	193
6.2 Encuentros y desencuentros de lógicas y lenguajes entre los medios de comunicación y las culturas escolares	195
6.2.1 Rutas y senderos de la distribución de la Caja de Herramientas	195
6.2.2 Rutas y senderos en el uso de la caja de herramientas en la escuela	197
6.2.2.1 Entre la pedagogía de la razón y la pedagogía de la sensibilidad	197
6.2.2.2 Entre la pedagogía de los contenidos y la pedagogía de los montajes	200
6.3 Lecciones aprendidas	204
6.3.1 De la distribución del conocimiento hacia el dialogo intergeracional	204
6.3.2 De las estrategias pedagógicas a la construcción de ambientes de ambientes educativos significativos	205
7. EDUCACIÓN VALORATIVA Y LENGUAJE NARRATIVO	208
7.1 La Psicología del Desarrollo Moral y la Pedagogía	210
7.2 La Identidad y la Educación Valorativa	214
7.3 La Identidad y los Lenguajes Narrativas	216
7.4 El Análisis del Film	219
7.5 Usos e Interpretaciones de la Teleserie	222
CONCLUSIONES	226
BIBLIOGRAFÍA	229
ANEXOS	
Anexo 1: Cuestionario de seguimiento a la distribución y seguimiento telefónico	
Anexo 2: Contextualización del trabajo de campo	
Anexo 3: Guía de trabajo de campo	
Anexo 4: Instituciones escolares a las que se realizó el seguimiento telefónico	
Anexo 5: Instituciones visitadas	
Anexo 6: Informe financiero	

ÍNDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS

Tabla No. 2.1	Talleres de análisis de dilemas morales con colegios públicos de la ciudad	62
Tabla No. 2.2	Talleres sobre análisis de dilemas morales con instituciones públicas y Privadas de la ciudad y fuera de ella	63
Gráfica 3.1	Han Trabajado	88
Tabla 3.1	Han Trabajado	89
Gráfica 3.2	Trabajo Previsto	89
Tabla 3.2	Trabajo Previsto	89
Gráfica 3.3	Con Quién se Trabajó	90
Tabla 3.3	Con Quién se Trabajó	90
Gráfica 3.4	Con Qué Tipo de Población Trabajarán	91
Tabla 3.4	Con Qué Tipo de Población Trabajarán	91
Gráfica 3.5	Materiales Utilizados	92
Tabla 3.5	Materiales Utilizados	92
Gráfica 3.6	Actividades Realizadas	93
Tabla 3.6	Actividades Realizadas	93
Gráfica 3.7	Actividades a Realizar	94
Tabla 3.7	Actividades a Realizar	94
Gráfica 3.8	Ubicación de los Materiales	95
Tabla 3.8	Ubicación de los Materiales	95
Gráfica 3.9	Encargado del Material	96
Tabla 3.9	Encargado del Material	96
Gráfica 3.10	Acceso a los Materiales en Video	97
Tabla 3.10	Acceso a los Materiales en Video	97
Gráfica 3.11	Acceso a los Materiales Impresos	98
Tabla 3.11	Acceso a los Materiales Impresos	98
Gráfica 3.12	Rutas de trabajo con la Caja de Herramientas: Convergencias con la metodología propuesta en el Taller de distribución	116
Gráfica 3.12	Rutas de trabajo con la Caja de Herramientas: Divergencias con la metodología propuesta en el Taller de distribución	116
Tabla 4.1	Rating de Audiencia de la Teleserie en 1999	141
Tabla 4.2	Rating de Hogares Según Estrato	142
Tabla 4.3	Ítem 28: ¿Cuándo comenzarán el trabajo con los materiales?	152
Tabla 4.4	Ítem 29-33: ¿Con quiénes comenzarán a trabajar los materiales?	152
Tabla 4.5	Ítem 34-39: Calificación según utilidad de los materiales (De 1 a 5)	152

PRESENTACIÓN

Este informe final del “Estudio de seguimiento y evaluación de impacto de los materiales de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* para la formación permanente de docentes en Bogotá, Distrito Capital” presenta los aspectos conceptuales y metodológicos que orientaron la investigación; cuatro capítulos (1 a 4) con los resultados, en los cuales se describen los hallazgos del trabajo de campo y tres capítulos (5, 6 y 7) que reflexionan sobre el significado del proyecto para las relaciones Comunicación/Educación, la formación de docentes y la formación en valores.

El trabajo privilegia una perspectiva investigativa procurando desentrañar significados para quienes están comprometidos con el proyecto, de manera tal que sean útiles en la toma de decisiones. Se asume una posición que propicie el diálogo entre Comunicación/Educación, entre Público/Privado, entre Texto/Contexto y entre Escritura/Imagen. En consecuencia, se articulan estrategias propias de los estudios de mercado como el seguimiento telefónico, con métodos de carácter académico como la observación, la entrevista y los registros etnográficos; se hace tratamiento cuantitativo de la información y se combina con relatos y análisis de carácter cualitativo.

El capítulo 1 *La producción: el sueño, la caja, el reto*. Siguiendo una dinámica de carácter arqueológico, rastrea las huellas que van dejando quienes intervienen en el proceso de convertir una propuesta en proyecto compartido, y el proyecto en producto cultural que circula en forma material y virtual para hacerse existente en la escuela y fuera de ella.

El capítulo 2 *La distribución* da cuenta del seguimiento que se llevó a cabo para la entrega y venta de la caja a las instituciones escolares, analizando los procesos de difusión del proyecto a través de los medios de comunicación, la dinámica de los talleres de análisis sobre dilemas morales (estrategia empleada para convocar a directivos y profesores con el propósito de conocer y recibir los materiales), y la estructura y sentido de la estrategia empleada en el contexto de un proyecto que busca establecer nexos entre los medios y la educación.

El capítulo 3 *La Caja en uso: rutas y senderos de los materiales en las Instituciones Educativas* parte de hacer unas precisiones conceptuales en torno al uso, al uso social y al trabajo con materiales multimedia, presenta los resultados del seguimiento telefónico 250 instituciones que recibieron los materiales y caracteriza las formas de uso referidas al trabajo realizado con profesores y con estudiantes.

El capítulo 4 *La recepción: mediación cultural*, distanciándose del modelo de los efectos, analiza las múltiples mediaciones del proceso de recepción en las audiencias para develar en lo sociocultural el impacto del seriado televisivo y de los materiales de la *Caja de Herramientas*.

El capítulo 5 *El encuentro de los icebergs: una mirada desde los medios* pone en diálogo los dos mundos que se encuentran en el proyecto, mundos que se mueven entre los opuestos “linealidad y discontinuidad”, “pureza y mezcla” y, en esa interacción modifican las miradas y conjuran el peligro de una Babel que “ocurrió cuando el entendimiento entre las personas fue imposible”.

El capítulo 6 *La caja de Herramientas, sus usos en la escuela y la formación permanente de docentes* reflexiona sobre las implicaciones de los materiales para la formación de docentes y los encuentros y desencuentros entre los medios de comunicación y las culturas escolares. Propone pasar de la distribución del conocimiento hacia el diálogo intergeneracional y de las estrategias pedagógicas a la construcción de ambientes educativos significativos.

El capítulo 7 *Educación valorativa y Lenguaje narrativo* reflexiona sobre el significado de la educación en valores y su relación con las lógicas narrativas. Desde esta óptica, analiza algunos aspectos de los materiales, de sus usos e interpretaciones, sobre todo, a los desencuentros que se dan entre la propuesta narrativa de los medios y la lógica argumental de los talleres de dilemas morales.

Todo encuentro entre mundos lleva implícita una historia de conquista que genera enfrentamientos e hibridaciones. En el caso de las relaciones suscitadas por el *Proyecto de Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos* que impulsa el IDEP, la educación incorpora en sus prácticas elementos que vienen de los medios: los videos se exponen y se ven, a partir de las situaciones dramáticas y de las narrativas, se reflexiona, se escribe, se argumenta, se debate; así, los medios entran al aula y, de paso, hacen visibles a los sujetos. Desde la otra orilla, se puede ver cómo la escuela se convierte en objeto de imagen, en escenario del drama, en epicentro social; productores, libretistas y actores deben acercarse al mundo escolar para conocer ‘esa’ cultura y para actuar como profesores o estudiantes. En los documentos, las entrevistas y las observaciones se hizo evidente cómo el extrañamiento va dando paso a un re-conocimiento de futuros insospechados.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá, Distrito Capital -IDEP- es una entidad del orden distrital que tiene como objetivos y funciones, en procura del mejoramiento cualitativo de la educación, entre otras:

“Realizar y promover investigaciones y estudios de los problemas nacionales, distritales y locales que ayuden a la comprensión y al desarrollo de las tareas de la educación en el Distrito Capital.

Divulgar los resultados de las investigaciones que realice y constituirse en centro de educación sobre temas educativos.

“Diseñar, producir proporcionar y evaluar textos, documentos, periódicos material audiovisual y ayudas educativas didácticas.”

(Resolución 001 del 31 de julio de 1995, Consejo Directivo del IDEP).

En el marco de la exploración de alternativas educativas que incidan directamente en la ampliación de la cobertura, el aumento de la retención y mejoren la equidad y la calidad, el IDEP viene desarrollando a través del Proyecto *Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos* una alternativa a los modelos de formación de docentes, hasta ahora versátiles en sus formas pedagógicas y discursivas, ajustados a lo disciplinar del currículo, pero desvinculados de los contextos de los docentes y cortos en la formación en valores. Esta alternativa se propone:

- a) Desarrollar un proyecto que empiece a modificar las estrategias para la formación en valores explorando alternativas no verticales ni autoritarias, sino por medio de la propuesta de elementos y espacios para la construcción de consensos sociales.
- b) Utilizar la televisión abierta en su formato más difundido que es el dramatizado, la televisión cerrada con copias en VHS, las publicaciones especializadas con una serie de libros y las publicaciones de amplia y rápida circulación con un periódico mensual.
- c) Utilizar los medios de comunicación, no forzando sus estructuras narrativas para que se adapten a los propósitos pedagógicos, sino explotar su potencial comunicador con su propio lenguaje y formato.
- d) Incluir como contenido en los medios, los resultados de una investigación realizada con los profesores de Bogotá, D. C., por medio de entrevistas en profundidad sobre su vida cotidiana. Esta investigación fue complementada con investigación bibliográfica y consulta de expertos sobre los temas reiterativos.

Así pues, la finalidad de este proyecto multimedia, es usar varios medios masivos, privilegiando en algunos las condiciones narrativas impuestas por su lenguaje y en otros los contenidos pedagógicos,

con el fin de establecer espacios y constituirse en herramientas que propicien la identificación, discusión y apropiación colectiva de valores. (Chiappe y Montaña, 1999).

El Proyecto busca aportar al creciente interés sociocultural sobre la formación en valores para la vida en democracia, como por las preguntas por la ética, los comportamientos y la participación ciudadana. Como señalan Osorio y Castillo:

“(…) la formación de los ciudadanos(as) impone a los procesos educativo escolares y no escolares el desafío de distribuir equitativamente los conocimientos y el dominio de los códigos en los cuales circula información social necesaria para la participación ciudadana, así como el de generar una formación valórica que desarrolle capacidades y competencia para desenvolverse responsable y críticamente en los diferentes ámbitos de la vida social.” (Citados por Pierini, A., 1996).

Tarea urgente para nuestro país, que nos demanda mirar lo nacional desde lo público, más que de lo estatal, en razón de las reorganizaciones del campo cultural por la superposición hibridante de nuestros pueblos y subculturas, nos inserta a la vez en un fuera de lugar del mercado internacional hegemónico, que marca para nuestro porvenir rupturas y continuidades con la modernidad, dando lugar a la formación de nuevas identidades y reconstituyendo a la vez el sentido de lo propio y lo local.

Objeto

Realizar el seguimiento de la distribución o venta de los materiales que conforman la caja de herramientas *Vida de Maestros* para la formación permanente de docentes en valores en instituciones de educación básica y media del Distrito Capital; caracterizar las formas de uso y hacer una evaluación de impacto de estos materiales en la formación permanente de los docentes en servicio.

Objetivos

- Hacer seguimiento a la distribución y venta de los materiales a las instituciones escolares.
- Caracterizar las formas de uso autónomo del material para la formación permanente de docentes en ejercicio en las instituciones escolares, identificando los contextos en los que se insertan, los propósitos con los que se utilizan y las actividades que se llevan a cabo.
- Identificar las variaciones en el tratamiento de las temáticas y metodologías en los procesos de formación permanente de docentes que están mediados por los materiales.
- Analizar la utilidad y adecuación de los materiales para las actividades de formación permanente del profesorado en el campo de los valores.
- Caracterizar la apropiación que los docentes hacen de los temas propuestos por los materiales de la caja de herramientas y su transferencia al trabajo pedagógico.
- Identificar algunos resultados obtenidos por las instituciones y los estudiantes derivados del trabajo con los materiales propuestos por el Proyecto.

Horizonte teórico y conceptual

El Estudio realiza el seguimiento de la distribución o venta de los materiales que conforman la *Caja de Herramientas Vida de Maestros* realizada por el IDEP con el propósito de contribuir en la formación permanente de los docentes de instituciones de educación básica y media del Distrito Capital en el campo de los valores, caracterizando las formas de uso y haciendo una evaluación del impacto de estos materiales en la formación permanente de los docentes en servicio.

La investigación pretende recabar información que documente las lógicas de producción del seriado *Francisco, El Matemático*, los 10 videos de *Cotidianidades que Enseñan* la edición de los 10 libros de la colección editorial *Vida de Maestro* y de la *Guía Pedagógica* que propone el uso de dilemas morales para trabajar los materiales. Se hace seguimiento a las estrategias de distribución de la *Caja* realizadas mediante talleres sobre dilemas morales y de los apoyos a la difusión prestados por el *Magazín Aula Urbana* y *El Tiempo*. El estudio dará igualmente cuenta de los procesos de las rutas y senderos transitados por los materiales en las instituciones educativas con la que los docentes han desarrollado algunas estrategias de uso o trabajo autónomo y de la recepción o apropiación social por parte de las audiencias televisivas.

Formar en valores o la necesidad de urdir una ética ciudadana

No es fácil hablar de los valores y mucho menos de su formación. Pero son valores los que atraviesan, definen y justifican los actos cotidianos. En ellos se ubican los *núcleos ocultos* de las actuaciones humanas, a los que no se llega con las mismas estrategias metodológicas que los procesos de enseñanza-aprendizaje que trabajan problemas cerrados resueltos por la ciencia y la tecnología (que son procesos reflexivos con elementos intervinientes ya conocidos, lo mismo que sus resultados). (Chiappe y Montaña, 1999)

Pero los problemas éticos son problemas abiertos, cuya resolución plantea dilemas claves para la convivencia, el desarrollo social y la realización individual, por sus elementos indefinibles, indeterminados y en permanente transformación, profundamente dependientes del Momento cultural, histórico y económico vivido por las sociedades. Las grandes prohibiciones humanas como matar, vivir en poligamia o cometer incesto, son resultado de decisiones en nombre de la cultura que instituyeron sociedad y una realidad de circunstancias antecedentes o fundantes para la subjetividad y la socialidad.

La complejidad del tema de los problemas éticos se refleja en la multiplicidad de temas de la formación de valores éticos. Con regularidad las instituciones usan dos estrategias bastante simples: convencer mediante la instrucción al congénere de asumir determinadas conductas, para luego obligar mediante sanciones que premian o castigan el cumplimiento de las conductas deseables. Pero cuando estas instituciones pierden su legitimidad simbólica su capacidad de servir como ejes rectores que articulan y ponen en circulación categorías éticas de comportamientos se ve menguada, este tipo de procedimientos de formación de valores se deshace. Los cambios en las costumbres también deterioran las alternativas conocidas y probadas culturalmente, como el reconocimiento y valoración de los héroes nacionales, la relación de fábulas o parábolas que modelan por el ejemplo, sobre todo si lo que promueven son costumbres que ya carecen de aceptabilidad social.

Es necesario un rescate o descubrimiento de otras estrategias para la formación, distantes de los procedimientos tradicionales donde una autoridad investida de poder o conocimiento imparte reglas acerca de valores socialmente aceptados y respetados. Por esto se precisa de una imaginación creadora de instrumentos para la auto-formación comunitaria, como el uso de productos y medios comunicativos, que hagan circular preguntas sobre los comportamientos individuales y sociales de la vida cotidiana, pues: “es en la referencia que cada ser tenga de sus propios actos donde realmente empiezan los procesos de formación de valores. (...) Convertir en problema u objeto de estudio la vida cotidiana para que mediante el ejercicio de encontrar salidas, se reconstruya y valide nuevamente un conjunto de valores”.

Se otorga entonces validez y complementariedad a la formación tradicional como a las búsquedas innovativas, máxime cuando no hay aceptación de los valores que soportan el orden social en razón de su distancia entre la cotidianidad y la vida de quienes los promueven, o porque resultan inaplicables cuando debe primar la supervivencia, o porque se muestren carente de sentido social. Urge entonces poner a circular estrategias para la validación moral de comportamientos y actitudes individuales y colectivas en espacios de búsqueda de consensos comunitarios; escenarios para la **reconstrucción** colectiva de valores, pues solamente en espacios colectivos, comunitarios, y no fruto de validaciones verticales, se podrán generar reglas de convivencia, claras, generales y armónicas.

Al respecto resultan oportunas las palabras de Cornelius Castoriadis:

Habrà que superar las éticas de la heteronomía, y para ello, en primer lugar superar las políticas de la heteronomía. Nos hace falta una ética de la autonomía, que sólo se puede articular con una política de la autonomía. (...) Esta autonomía individual tiene un pesado condicionamiento de las instituciones. De allí que nos hagan falta, pues, instituciones de la autonomía, instituciones que otorguen a cada uno una autonomía efectiva como miembro de la colectividad y le permitan desarrollar su autonomía individual. Esto no es posible sin la instauración de un régimen auténticamente democrático y no sólo de palabra. En un régimen así, yo participo, efectivamente, en la instauración de las leyes bajo las cuales vivo. Participo plenamente y no a través de “representantes” o de referendos acerca de problemas cuyos orígenes y consecuencias desconozco, sino con conocimiento de causa, de modo que pueda reconocer en las leyes mis propias leyes, incluso cuando no esté de acuerdo con su contenido, ya que tuve la posibilidad efectiva de participar en la formación de la opinión común. Una autonomía de ese tipo, ya sea en el plano individual o en el colectivo, no nos ofrece automáticamente una respuesta a todos los problemas que ofrece la existencia humana; siempre tendremos que vivir en las condiciones trágicas que la caracterizan, puesto que no siempre sabemos dónde está el bien y el mal, ni en el plano individual ni en el colectivo. Pero no estamos condenados al mal, tampoco al bien, ya que, la mayor parte del tiempo, podemos regresar a nosotros mismos, individual o colectivamente, reflexionar sobre nuestros actos, retomarlos, corregirlos, repararlos. (1999: 39)

Los medios masivos de comunicación y la educación

No hay consenso académico o desde los mismos medios en determinar con certeza el impacto que tienen los medios de comunicación masiva y sus discursos allí vehiculizados en los comportamientos, actitudes y creencias sociales. Se acepta que pueden resultar útiles para propósitos formativos, unos sosteniendo que las intenciones pedagógicas deben ser las que articulen y definan las estructuras del discurso narrativo del medio elegido, mientras que otros proponen adaptar los fines pedagógicos a las estructuras y formas narrativas existentes, en razón de que los lenguajes desarrollados por los medios y su interacción con los consumidores son

valiosos, aportando por sí mismos a los procesos de formación y/o aprendizaje, por lo que pueden usarse estructuras narrativas de alto consumo que aseguran la familiaridad de la audiencia con esos géneros con rápida aceptación de sus productos.

Hay experiencias europeas (como el *Channel Four Learning*) que adaptan la estructura de los cuentos infantiles a formas con intencionalidad pedagógica generadora de preguntas, que no pierden su estructura narrativa ni dramática y que se acompañan con publicaciones de gran calidad gráfica y cartillas de uso para los maestros que sugieren manejos de materiales para alcanzar los fines esperados. Y experiencias latinoamericanas que se apoyan en la telenovela, especialmente en México y en nuestro país algunas propuestas similares como *Santa María del Olvido* de Audiovisuales, *La Jungla de Asfalto* de la Alcaldía Mayor de Bogotá y *El Rincón del Cuento* producido por el MEN. El proyecto de formación permanente de docentes del IDEP, utiliza los medios **en ambos sentidos**.

En los medios hay por lo menos dos posiciones respecto a la formación en valores, quienes piensan que los medios pueden mostrar o reforzar conductas socialmente deseables por medio de la creación de arquetipos de comportamientos (héroes épicos, reconstrucción de personajes históricos, presentación de problemas cívicos) con posiciones ejemplarizantes en la formación valorativa. Y quienes piensan que el papel de los medios no es modelar conductas sino servir de detonantes catárticos para que los conflictos sociales se evidencien, se ventilen y permitan la creación de escenarios de confrontación y construcción de consensos. El proyecto del IDEP se encuentra cercano a esta metodología.

La siguiente tabla resume de manera panorámica el Plan Operativo del Estudio estructurado sobre cuatro Momentos investigativos: Producción; Distribución; Recepción y Seguimiento al Uso o Trabajo con los materiales, que permanentemente se encuentran entrecruzados por los tres ejes del Proyecto Caja de Herramientas del IDEP: Medios y mediaciones comunicativas; Formación permanente de docentes y Reconstrucción valorativa:

EJES DEL PROYECTO DEL IDEP: CAJA DE HERRAMIENTAS VIDA DE MAESTRO		
MEDIOS Y MEDIACIONES COMUNICATIVAS	FORMACIÓN PERMANENTE DE DOCENTES	RECONSTRUCCIÓN DE VALORES
1. RUTAS Y SENDEROS DE LA PRODUCCIÓN	a) Ideas originales del Proyecto: <ul style="list-style-type: none"> •Supuestos fundamentales: Relaciones comunicación/ educación •Relaciones del Proyecto comunicación/ educación con las políticas del IDEP •Relación <i>Caja de Herramientas</i> con el Proyecto de medios de comunicación •Propósitos del Proyecto <i>Caja de Herramientas</i> ideas de su caracterización (materiales, estrategias, etc.) 	
	b) Transformaciones de las ideas originales: <ul style="list-style-type: none"> •Participantes en el proceso institucional del IDEP •Transformaciones de la idea original: fundamentos, estrategias •Formalización del Proyecto: plan global del Proyecto <i>Caja de Herramientas</i> 	
	c) Del Proyecto a su ejecución: <ul style="list-style-type: none"> •Las actividades de producción de los materiales que componen la <i>Caja de Herramientas</i> •La configuración de la <i>Caja</i> como un conjunto multimedial 	
	d) La producción de la teleserie: <ul style="list-style-type: none"> •La convocatoria •La propuesta ganadora: caracterización •Negociación y acuerdos sobre el Proyecto IDEP-RCN •La mediación del IDEP entre los maestros y los medios •Los encuentros de dos mundos: educativo/ medios; público/ privado •El proceso de producción de la teleserie: (Investigación. Guionización. Pre-producción. Producción. Edición. Emisión). •Las negociaciones para los ajustes 	
2. RUTAS DE LA DISTRIBUCIÓN	a) Difusión del Proyecto de formación en valores a través de los medios de comunicación: <ul style="list-style-type: none"> •Difusión de la <i>Caja de Herramientas Vida de Maestro</i> •Difusión de la serie televisiva <i>Francisco, El Matemático</i> 	
	b) Entrega de la <i>Caja de Herramientas Vida de Maestro</i>: <ul style="list-style-type: none"> •Entrega a las instituciones educativas oficiales en talleres de análisis de dilemas morales. •Entrega a facultades de educación •Comercialización a través de talleres de análisis de dilemas morales 	
3. SEGUIMIENTO AL USO O TRABAJO CON LOS MATERIALES: RUTAS Y SENDEROS DE LA CAJA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> •Caracterización de los recursos y equipos de la institución •Disponibilidad y accesibilidad de los materiales •Caracterización del contexto de uso de los materiales •Articulación de la <i>Caja de Herramientas</i> a un proyecto institucional •Materiales utilizados •Formas de uso o trabajo •Caracterización de los orientadores del trabajo y de la población •Identificación de resultados: en los profesores y estudiantes •Cambios en las prácticas educativas •Cambios en la cultura escolar 	
4. LA RECEPCIÓN	a) Abierta: <ul style="list-style-type: none"> •Percepción del Proyecto pedagógico articulado a la <i>Caja de Herramientas</i> •Percepción de dos Momentos (pedagógico/ comercial) en la producción del seriado televisivo •Imaginarios sobre el seriado y los materiales en instituciones que no los hayan recibido 	
	b) Direccionada: <ul style="list-style-type: none"> •Imaginarios sobre el seriado y los materiales en instituciones que los hayan recibido •Imaginarios sobre el seriado y los materiales en instituciones que los hayan adquirido •Percepción de los materiales como un conjunto y parte integral de un proyecto pedagógico •Potencialidad pedagógica atribuida a los materiales 	

Enfoque de investigación y metodología

El Estudio de Seguimiento y evaluación del impacto de los materiales de la *Caja de Herramientas “Vida de Maestro”* buscó resignificar la noción de evaluación y trascender hacia un ámbito más amplio, en el que se pueda dar cuenta de la historia de un proyecto que se desarrolla en cuatro Momentos: la producción, la distribución, los usos y la recepción de dichos materiales.

Esta propuesta no constituye en realidad un modelo teórico, sino más bien una elección estratégica para la toma de decisiones respecto a las metas, contenido y métodos de la evaluación, buscando que sus resultados puedan ser utilizados de manera productiva, lo que demanda esperar hasta las fases finales del análisis e interpretación de resultados, para considerar las implicaciones y utilidades develadas. Busca entonces como características principales su aplicabilidad, exactitud, minuciosidad y utilidad.

Adopta como rol evaluador una postura flexible y adaptable a las especificidades de la situación de evaluación, buscando concertar un proceso de colaboración creativa con quienes son responsables por el desarrollo del programa y la toma de decisiones, por lo que propone la organización de un proceso de comunicación que nos permita colaborar en la realización de la evaluación (integrando un grupo suficientemente reducido para que funcione de manera efectiva por contactos directos y frecuentes en todas las fases de la evaluación).

No se reivindica una autoridad técnica o científica, sino que se busca desempeñar una función facilitadora y dialogante en todas las fases del proceso, con el objeto de:

- a) Identificar y focalizar las preguntas o hechos de la evaluación más útiles, esenciales o pertinentes.
- b) Precisar si los métodos propuestos son los más apropiados para las preguntas formuladas y si resultarán creíbles por estas vías sus resultados.
- c) Si serán utilizables estos resultados con los métodos e instrumentos aplicados.
- d) Qué otros criterios pueden tener aplicabilidad al decidir respecto a los métodos e instrumentos.
- e) Qué otros análisis desean o aconsejan los cuerpos operativos del Proyecto.
- f) Reexaminar las metas de la evaluación para afinar sus razones y supuestos teóricos que estructuran el programa, las metas y sus objetivos.
- g) Cómo fueron concebidos y elaborados originalmente sus componentes y materiales y cómo se los percibe actualmente contando con una breve reseña histórica y de ejecución del programa.

Por tanto el estudio busca tanto la ponderación de los efectos del Proyecto como la comprensión de los procesos por él generados. Incorpora una variedad de métodos de investigación a la recolección de información y su análisis, buscando auspiciar resultados relevantes que redunden en el mejoramiento del Proyecto, procura configurar un proceso colaborativo, cuyo producto final aporte información útil y relevante para el perfeccionamiento, mejoramiento o expansión del Proyecto y para que contribuya a conocer el valor adjudicado para el proceso de formación de

docentes y en general para la formación en el campo de los valores con la comunidad educativa y a brindar mejores alternativas a los actores e instituciones educativas que influye y apoya.

Propusimos tal estrategia de investigación, apoyados en la dinámica de investigación cooperativa que ha venido consolidando el Programa RED con colectivos de profesores y directivos de diversas instituciones escolares de la ciudad y otros departamentos. (Cfr. Programa RED).

Documentar la vida del proyecto presenta un alto valor social por cuanto las instituciones del Estado con frecuencia diseñan y desarrollan materiales que van al mundo escolar, las cuales no se usan o tienen un uso marginal. Ejemplos como Cuclí-Cuclí o el Baúl Jaibaná dejan lecciones que deben ser aprendidas. En esta dirección, “hacer visible lo cotidiano” (al decir de M-A. Santos Guerra, 1990) permitirá a nuestras organizaciones públicas aprender de sus propias acciones y servirá de ejemplo para la gestión en otras muchas instituciones. El equipo de investigación prefirió el camino de la descripción al de la valoración. Por ello, sus estrategias devienen más de la etnografía, la investigación documental y la arqueología, que de los enfoques sistémicos de proceso-producto.

Esta decisión amplió el horizonte del estudio buscando hacer visible el recorrido de una propuesta que se materializó en la *Caja de Herramientas*. Fue así como se incorporó el seguimiento a los procesos del producción del proyecto (la teleserie y la caja) y se orientó la mirada del impacto hacia la recepción del producto cultural en el ámbito educativo como un todo y no solo a los aprendizajes derivados del “uso” de los materiales por cuanto un producto como la teleserie no se deja domeñar por las didácticas ni puede valorarse por su empleo instrumental.

El estudio se convierte así, en un acompañamiento al desarrollo del proyecto y no una simple medición o cuantificación de los resultados con el propósito de encontrar las potencialidades y falencias de un producto cultural, que por ser pionero en su campo, merece convertirse en un precedente para futuros proyectos.

El camino recorrido arranca en el IDEP, en su actores, en los gestores del proyecto, sigue la ruta de los investigadores que fueron al campo a buscar relatos sobre vidas de maestros, incursiona en los senderos abiertos por quienes fueron dando forma a la idea original, afina la mirada y amplía la escucha en los Momentos de encuentro de los dos mundos, el educativo y el mediático / el público y el privado (representados en este proyecto por el IDEP y RCN), sigue las huellas que van dejando quienes pensaron y materializaron *La Caja* hasta que logra armar un discurso coherente sobre ese producto que está ahí, tangible y domesticable por la escuela y ese otro esquivo y rebelde que se cuele cada noche en nuestras casas.

El equipo de investigación también registró y documentó los procesos de distribución de los materiales haciendo seguimiento a los talleres que sirvieron de marco para entregar oficialmente la caja a las instituciones escolares. Luego, de manera insistente, a través de cuatro seguimientos telefónicos realizados a 250 instituciones que habían recibido la caja, se buscó conocer quién asumía responsabilidad de los materiales, dónde se ubicaban, quiénes podían acceder a ellos, quiénes los usaban y si estaban dispuestos a colaborar con el estudio permitiendo que pudiera observarse *in situ* alguna actividad.

El uso de los materiales fue seguido a través de la observación directa de diversas actividades en las instituciones escolares. Aunque siempre se acordó previamente la visita con las instituciones, no siempre se pudo llevar a cabo la actividad por razones tales como fallas técnicas, reprogramación de eventos, o razones similares. De las 47 visitas, se pudieron observar *in situ* 30 actividades, las cuales conforman el corpus que fue luego analizado. Los 17 registros restantes permitieron obtener información acerca de actividades realizadas previamente o de recepción tanto de los materiales como de la teleserie. El trabajo de campo empleó tanto observación directa como entrevistas con profesores y estudiantes.

Se estudió la recepción en dos dimensiones: la que denominamos ‘abierta’ que se refiere a la recepción de la teleserie *Francisco, El matemático* y la que denominamos ‘cerrada’, que se orientó a la recepción de los materiales de la caja (los videos de la teleserie, los videos de *Cotidianidades que enseñan*, los libros de la serie editorial *Vida de Maestro* y la guía). Además de los mismos registros de observación y las entrevistas a profesores y estudiantes en las instituciones escolares que se llevaron a cabo en el trabajo de campo, se entrevistaron padres de familia, niños y jóvenes en contextos familiares y escolares.

Para el seguimiento se diseñó, un cuestionario (Anexo 1) que se diligenció con las instituciones que recibían el material en los talleres brindo información relativa a la Institución que lo recibe, resaltando la intención de uso y la persona o personas que dentro de la institución estarán a cargo del material (variables 1-42). El mismo cuestionario se amplió para hacer el seguimiento telefónico que permitió identificar a las Instituciones que iniciaban trabajo con los materiales (variables 43-84).

Para la fase cualitativa se preparó un documento que permitía contextualizar el trabajo de campo (Anexo 2) y una “Guía de trabajo de campo” (Anexo 3), que orientaba a los observadores en el la información que era relevante y en los procedimientos que debían seguirse para captar las situaciones en su espíritu.

La información cuantitativa fue verificada, depurada y luego procesada en SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) y la información cualitativa, una vez transcrita, fue procesada y analizada a través de AnSWR (Análisis Software for Word-based Records).

Se buscó hacer interpretaciones surgidas de la información misma, privilegiando las voces de los actores y los significados que ellos asignaban a su hacer y a su decir. A partir de esa información, el equipo de investigación discutió el alcance de los diversos hallazgos y procedió a elaborar textos que narraran al lector las dinámicas observadas y los significados que se podían hacer desde la perspectiva del estudio que había solicitado el IDEP.

Con el objeto de ‘orientar la mirada y ampliar la escucha’ se contó con el apoyo de un grupo de tres expertos que se involucraron con el equipo de investigación desde el comienzo del trabajo de campo y colaboró con el afinamiento de los procesos de recolección y análisis de la información. Finalmente, este grupo de expertos preparó tres documentos, referidos a los tres ejes del estudio: la relación medios/educación, la formación de docentes y la formación en valores. Así, el documento final presenta dos tipos de textos: unos más descriptivo-narrativos y otros más interpretativo-teóricos.

CAPÍTULO 1

LA PRODUCCIÓN: EL SUEÑO, LA CAJA, EL RETO...

No soy lo que soy...

La historia agrega que, antes o después de morir, se supo frente a Dios y le dijo: *yo, que tantos hombres he sido en vano, quiero ser uno y yo.* La voz de Dios le contestó desde un torbellino: *Yo tampoco soy; yo soñé el mundo como tu soñaste tu obra, mi Shakespeare, y entre las formas de mi sueño estás tú, que como yo eres muchos y nadie.*

Everything and nothing. Jorge Luis Borges, "El Hacedor".

A medida que se avanzaba en el Estudio de Seguimiento y Evaluación del Impacto de los Materiales de la Caja de Herramientas *Vida de Maestro*, una serie de preguntas fueron conduciendo hacia cómo había sido realizado el Proyecto y más aún, cómo se lo había concebido. Fue preciso remontar aguas arriba, para que se fuera develando un Proyecto urdido de manera intrincada que en algunos momentos seguía rutas definidas, pero a la vez se extraviaba por senderos inesperados. Por esto mismo arrojaba como resultado un producto imposible de anticipar como fruto de una calculada previsión.

Como ya se dijo, la perspectiva metodológica del Estudio no se ciñe a un enfoque tradicional de evaluación, que otorga de entrada un juicio valorativo sobre el producto final, sino que por el contrario, busca acercarse a la lógica de construcción propia del Proyecto, de tal forma que permita tanto la ponderación de los efectos por él generados, como la comprensión de las lógicas que lo constituyeron como posibilidad de articulación entre el campo Comunicación/Educación.

Como historia, es un intento de inteligibilidad que no pretende atrapar una verdad, en tanto significa un posible entrelazamiento, entre otros, de las piezas de un rompecabezas, que como modelo para armar quedan sujetas siempre, incluso para quienes fueron sus protagonistas, a la merced de los efectos del olvido y el recuerdo de quienes obran como sus relatores quienes asumen la aventura de re-contar la historia de vida del Proyecto, como un proceso vivo, que aún no se acaba de narrar.

Este capítulo intenta reconstruir el proceso de producción del seriado *Francisco, El Matemático* y de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, proceso que arroja por producto final la sorprendente historia del encuentro de dos mundos, que nos permitió comprender el significado de la iniciativa de la *Caja de Herramientas*: avanzar un paso en una posible conjunción entre los medios y la pedagogía. O entre las prácticas comunicativas y las prácticas pedagógicas.

La historia que aquí se narra, cubre un período de dos años aproximadamente; comienza con un sueño hecho propuesta a principios del año 1998 y termina cuando la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, está lista para ser distribuida a comienzos del 2000. El Proyecto cobró vida en el plan de acción del IDEP, en el marco del programa de gobierno “Por la Bogotá que Queremos” durante la presente administración de la Alcaldía de Bogotá.

Para recolectar la información respecto a este proceso de producción se acudió a los archivos del IDEP, en un constante “atar cabos” que nos condujo a un proceso de relectura de “fósiles” o huellas que constituían tanto los documentos conceptuales, contractuales y de correspondencia, como algunos archivos de prensa, en los cuales se encontró, cual palimpsestos, las huellas de una idea que iba transformándose documento tras documento, en la medida que muchas manos participaban en la realización de la idea. Como ayuda para la reconstrucción se realizaron entrevistas con algunas de las personas que participaron en su creación y desarrollo, indagando tanto por sus sueños como por las materializaciones, entre las cuales aparece como producto más visible la *Caja de Herramientas*. En suma, lo imaginado, lo hecho y lo que queda por hacer.

Esta historia circular, parte de la Caja, la describe y, en una dinámica arqueológica, de carácter casi estratigráfico busca capa tras capa en los documentos y en la memoria de quienes participaron en la producción, para ir descubriendo el proceso que da cuenta de cómo se fue urdiendo y que al final nos conduce de nuevo hacia la Caja con una mirada y comprensión distintas.

1.1 El producto final: la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*:

Son componentes del Proyecto del IDEP *Vida de Maestro* una miniserie de 20 capítulos de emisión abierta de cobertura nacional, en formato de dramatizado, producida y emitida por el Canal RCN llamada: *Francisco el Matemático*. Una serie de 10 videos temáticos para uso en seminarios, titulados: *Cotidianidades que Enseñan*, una colección editorial de 10 volúmenes temáticos para circulación masiva y uso en seminarios de nombre *Vida de Maestro* y la *Guía pedagógica* que “pretende acompañar el uso del seriado de televisión *Francisco, El Matemático* para la formación moral en la escuela” (citado de la guía pedagógica, pág 7).

A continuación se presenta un breve resumen de cada uno de ellos:

1.1.1 La serie televisiva *Francisco, El matemático* se emite desde el día sábado 22 de mayo de 1999 por el Canal RCN a las 8:00 p.m. (hora *Prime*). Fue coproducida en sus primeros 20 capítulos con participación del IDEP, que tomó como punto de partida argumental historias y descripciones anecdóticas provenientes del trabajo de campo realizado por el IDEP con cerca de 40 docentes del Distrito Capital, en la que se reflejan diferentes momentos de la vida y se hace énfasis en algunas problemáticas del mundo escolar: violencia, farmacodependencia, sexualidad, discriminación, salud mental, imagen y rol del maestro, relación escuela-comunidad y utilización del tiempo libre.

Sus objetivos son:

a) Motivación a la reflexión, análisis ético y toma de conciencia de la comunidad en general sobre sus actitudes cotidianas.

- b) Acercamiento de la comunidad a la realidad escolar y toma de conciencia de que la educación sobrepasa el ámbito escolar, que los valores no son meramente discursivos o moralistas sino que deben ser críticos y coherentes entre pensamiento, actitudes y comportamientos.
- c) Difusión de la complejidad y problemas que enfrenta el maestro en la cotidianidad, que van más allá de la transmisión de información y conocimiento, para aumentar el respeto y solidaridad con el docente.
- d) Presentación de dilemas antes que soluciones, para fomentar el análisis y búsqueda de soluciones.
- e) Enseñar a los usuarios al uso de la televisión como medio reflexivo, así tenga o no tenga una intencionalidad pedagógica.
- f) Mostrar que es posible producir televisión con sentido educativo, agradable, con buena calidad narrativa y abarcando el género de la telenovela.

Este dramatizado no busca establecer un estereotipo de los maestros, ni modelos de comportamiento, tampoco definir la realidad escolar, pero sí mostrar formas de enfrentar y tratar los problemas y situaciones que son cotidianas a la vida de los educadores.

La serie se propone mostrar una imagen realista del docente (buenos y malos) que atraviesan situaciones afortunadas y desafortunadas, permanentemente enfrentados a dilemas y en búsqueda de equilibrio entre su vida privada y como maestro. Busca suscitar la identificación de los maestros (por afinidad u oposición con las situaciones de la serie), maestros capaces de cambiar, reflexivos sobre sus métodos de acercamiento a los alumnos, capaces de escuchar los consejos de los pares, de asumir desafíos y de modificar sus comportamientos éticos frente a las situaciones. Busca que los usuarios aprendan de sus propias situaciones, que las compartan y analicen en sus éxitos y fracasos. Y que en ambientes cerrados (audiencias focalizadas o entre pares -directivos, docentes, alumnos y padres de familia-) pueda ser utilizada para estimular la formación de valores, para crear comunidad y buscar soluciones acordes con sus características grupales. Como también el inicio de una discusión seria e importante acerca de las múltiples implicaciones que tiene la cotidianidad de los maestros.

1.1.2 Colección de Seminarios-Foro en formato de video *Cotidianidades que enseñan*. A través de 10 foros que fueron convocados mensualmente durante 1999 y que contaron con un auditorio cercano a los 150 maestros, se produjo reflexión y análisis teórico por parte de especialistas sobre las historias de vida de los maestros del Distrito y la problemática señalada específicamente para cada Foro. Estos videos editados para media hora de televisión, para que sean fácilmente multicopiados y usados en seminarios de formación permanente y como insumo para la reflexión, tienen la forma de breves segmentos de información contrapuesta y no terminada, que son producidos sobre los núcleos temáticos identificados en las historias de vida de maestros, que fueron producto del trabajo de campo centrado en una entrevista flexible con la que se pretendía descubrir en la socialización de las experiencias relevantes de la actividad docente, las razones de los logros y fracasos pedagógicos, el devenir familiar y social del maestro y su relación con los asuntos escolares. “Estas narraciones reflejaron las carencias, las necesidades, las preocupaciones y, sobre todo, una serie de logros silenciosos forjados en el trabajo cotidiano de los maestros.” Chiappe, Clemencia: Un paso más en nuestro andar. En: Aula Urbana No. 10. P. 3).

A través de estos Seminarios-Foro se busca promover la construcción de conceptos sustentados acerca de los temas de la realidad cotidiana, como fuente de conocimiento y reflexión válidos académica y socialmente.

1.1.3 Colección editorial *Vida de Maestros*, que incluye las narraciones creadas a partir de las historias de vida de maestros, las ponencias realizadas en los Seminarios-Foros por expertos, que profundizan los temas recurrentes en esas historias, una recopilación de artículos especializados, una bibliografía sobre cada número temático, direcciones de instituciones o centros asistenciales que trabajan directamente con la problemática señalada en el libro y a los que se puede solicitar asistencia o información y direcciones de páginas de Internet que tratan sobre el tema. La colección tiene como finalidad facilitar la profundización académica de tales tópicos, como también inducir a los maestros a buscar soluciones allí donde aparecen los problemas, es decir, en la vida cotidiana. En otras palabras, esto equivale a promover la socialización de experiencias como metodología de formación permanente y autónoma de docentes, apoyada en momentos posteriores, por la investigación documental y la elaboración teórica.

Por su estructura, la Colección Editorial, pretende ser la suma, reunión y amplificación de los anteriores productos. Los diez títulos que integran la colección, en orden de publicación, son: No. 1: *Violencia en la escuela*. No. 2: *Innovaciones en la escuela*. No. 3: *Sexualidad en la escuela*. No. 4: *Escuela y comunidad*. No. 5: *Drogas en la escuela*. No. 6: *Rol e imagen del maestro*. No. 7: *Salud mental en la escuela*. No. 8: *Tiempo libre, arte y creatividad*. No. 9: *Formas de discriminación en la escuela*, y No. 10: *El maestro del presente y del futuro*.

1.1.4 *Guía pedagógica* es un libro que orienta el análisis de dilemas morales desde la práctica y la teoría. Introduce el tema de la educación moral desde una perspectiva constructivista en la cual inscribe la metodología de análisis de dilemas morales como una herramienta pedagógica pertinente y describe uno a uno los pasos a seguir en el desarrollo de la misma. Señala dilemas que se presentan en la serie *Francisco, El Matemático*, las metas de comprensión para los dilemas, el tópico generador del debate, un mapa que indica las escenas que ilustran la problemática (counter), una serie de preguntas que enriquecen el debate en torno al dilema. También incluye una tabla de señalización, que permite ubicar un tema específico en la serie de televisión, en los videos Cotidianidades que enseñan y en la serie editorial Vida de Maestro

1.2. Más que una herramienta, la posibilidad de generar encuentros

La Caja, entendida como una herramienta para la formación en valores, es resignificada cuando se mira desde una perspectiva de la relación Comunicación/Educación. Bajo esta mirada, dicho material multimediático supera los alcances imaginados, en tanto que comporta la *posibilidad* de encuentro de dos mundos y de sus representantes. Por un lado, entre la televisión y la escuela, por otro entre las generaciones más jóvenes -socializadas en los códigos de la comunicación por la imagen- y los adultos y maestros que crecieron con la lógica lineal del texto escrito y, finalmente entre los intereses públicos -representados por el IDEP- y la empresa privada -encarnada en RCN-.

Para dar luces sobre la dimensión del encuentro, se señalarán de forma muy breve algunos antecedentes, desde la perspectiva del IDEP, de la relación tradicional entre la escuela y la

televisión. En segundo lugar se delinearé la posición desde la cual el Instituto propone la televisión como una herramienta para ser utilizada en procesos de formación. Por último se traerán a colación algunas características que enmarcan el contexto actual en el que se inscribe la relación E /C y se darán destellos de sus alcances.

1.2.1 Antecedentes: el desencuentro de la televisión y la escuela

La educación y los medios son dos esferas de la sociedad, cuya incidencia en la formación de cultura es innegable. Cada una de estas instancias ha recorrido un camino diferente, desarrollando su propio lenguaje y diferenciando sus espacios; que parecían tan disímiles que incluso llegaron a considerarse opuestos. Haciendo referencia a esta situación en los documentos del IDEP se señala que

Frecuentemente se formulan fuertes críticas al papel formativo de la Televisión; que forma niños consumidores, que los televidentes se aíslan y rompen sus canales de comunicación con los demás, que la pasividad es la actitud dominante, que desmotiva la lectura, que fomenta anti - valores; en fin que es el enemigo número uno de los procesos pedagógicos.¹(p.15)

Por lo general, la escuela mantiene con la televisión una curiosa contradicción; se adoptan actitudes agresivas contra la televisión acusándola de los males que aquejan a las nuevas generaciones y atribuyéndole responsabilidades en torno al fracaso de la propia institución escolar pero no se dedica tiempo a formar buenos telespectadores, prácticamente se educa como si la televisión no existiera, como si no hiciera falta preparación alguna para enfrentarse a ella² (p. 3).

En este contexto se alude al uso que se le da a la T.V. en el aula:

...se limita al uso de los videos didácticos, lamentablemente, de manera improvisada, sin un proyecto pedagógico definido casi obedeciendo a circunstancias ajenas a lo pedagógico: por que se dispone del video en un momento determinado o por que hay unas horas disponibles que se deben "llenar"; desaprovechando un valioso recurso disponible y que no implica una inversión mayor, por cuanto la mayoría de las instituciones poseen en su dotación a (sic) aparatos receptores y reproductores de televisión³ (pp. 3,4).

y se añade que en la práctica pedagógica cotidiana

...la televisión como herramienta didáctica, está sub-utilizada y, lo que es peor, mal utilizada, probablemente por falta de preparación de los docentes para una utilización exitosa de los medios de comunicación; o porque su preparación en este terreno es parcial y se limita con frecuencia a la dimensión tecnológica⁴ (p. 3).

1.2.2. La necesidad de rescatar los medios desde la perspectiva del IDEP

Ante el desencuentro de la escuela con los medios el Instituto se propuso crear un espacio en televisión que trascendiera los procesos obvios, utilizados generalmente

(...) La socialización de experiencias de maestros, se plantea, en esta propuesta, como una estrategia, no discursiva, lúdica y estética que utilice un medio de alta penetración, como lo es la Televisión; (...) será una herramienta didáctica que abra nuevas perspectivas en los talleres de formación permanente de docentes, (...) y de otro lado preparará, entre los docentes, el terreno para el uso reflexivo y activo de la televisión con fines pedagógicos⁵ (p. 3).

en este sentido se considera la televisión como material informativo (...) Como material motivador (...) así como uno de (...) los instrumentos tecnológicos que ha revolucionado el mundo

de la enseñanza (...) por que permite vivenciar experiencias que difícilmente pueden ser llevadas a cabo por otros medios o recursos educativos, vuelve asequible para alumnos y maestros desde la información que ocurre en entornos lejanos o de difícil acercamiento por parte de los estudiantes, hasta la observación directa de experiencias científicas que difícilmente podrían ocurrir en los laboratorios escolares⁶ (p. 3).

Además de esto se hace notar que

El desarrollo de las actividades pedagógicas en el aula, utilizando material de televisión se constituye en una alternativa de aproximación al conocimiento de las modernas tecnologías de la comunicación y de acercamiento crítico a un medio que, definitivamente, penetra permanentemente los espacios cotidianos de docentes y estudiantes.

La televisión cobra una gran importancia como recurso de aprendizaje porque

Las nuevas formas de comunicarse tienen cada vez, de manera más directa un papel principal en los procesos de socialización en los cuales los niños y jóvenes construyen su propia realidad y elaboran una cultura específica⁷.

Algunas de las más importantes investigaciones realizadas en países como Estado Unidos, Canadá y Japón llegan a la conclusión de que los niños y niñas asimilan contenidos, adquieren valores y conforman actitudes a través de los programas de televisión. Los niños que ven una programación educativa de calidad, de forma regular, aprenden más y mejor que los que no la ven; también demuestran que la compañía de un educador, padre o maestro, durante el tiempo que el niño ve televisión mejora la calidad del aprendizaje del niño. (T. V. educativa en España 1997)⁸.

Dada la enorme capacidad de penetración de la televisión, una buena parte de los conocimientos de las nuevas generaciones no provienen de la observación directa de la realidad sino de lo que han contemplado en la pantalla chica; no puede pensarse entonces, en una educación sustentada en la búsqueda de aprendizajes significativos, que sea integral y que a su vez ignore la presencia de la televisión en la vida de cada estudiante colombiano. Según sea su planteamiento estos materiales pueden jugar un buen papel para la optimización del proceso enseñanza aprendizaje si se integra en un contexto reflexivo y crítico⁹.

1.2.3. La dimensión del posible encuentro

La relación que se perfila para el nuevo siglo entre comunicación y educación, es apenas una de las manifestaciones de que estamos asistiendo a la creación de un nuevo mundo, en tanto que comporta nuevas lógicas de comunicación, de política, de economía, de poder, de relaciones interpersonales, etc, etc.

La formación de ese nuevo mundo, parafraseando a Martín-Barbero (1996/97) corresponde a un cambio estructural en el proceso de formación de cultura; aparece una brecha generacional que más que por la edad, está dada por la inserción en el lenguaje de los medios. Surge así una nueva generación, cuya “compleja heterogeneidad no se deja decir en ‘las secuencias lineales que *dictaba* la palabra impresa’ y que remite a un aprendizaje fundado menos en la dependencia de los adultos que en la propia exploración que los jóvenes habitantes del nuevo mundo tecnocultural hacen de la visión, la audición, el tacto o la velocidad” (p.11) que más que por la edad, está dada por la inserción en el lenguaje de los medios.

Aparece entonces una “comunidad mundial”, que se comunica y lee la vida a partir de un complejo lenguaje en el cual los sentidos comienzan a tener una voz que no se deja acallar por la

razón. “-estamos rodeados (señala Valderrama, 2000: p.3) cada vez más no sólo de cosas que poseen significado sino de cosas que poseen más de un sentido- y las transformaciones que todo ello está generando en las sensibilidades, las percepciones y la cognición de los individuos, especialmente de los niños y de los jóvenes, hacen que no podamos seguir considerando la comunicación como un proceso simple de transmisión de información”. La lectura de la imagen es polisémica y se acaba con su riqueza y lenguaje si se lee de forma lineal o se le atribuye un mensaje determinado.

En su artículo Comunicación educación Un nuevo escenario (nodos y nudos, enero – julio de 2000 ‘Temas de la Red’) Valderrama señala que

Cuando se habla de la relación entre comunicación y educación, suelen ocurrir malentendidos que casi siempre tienen que ver con una mirada reduccionista que impide ver la riqueza y las posibilidades de esta relación. A veces se limita a la simple introducción de los medios en la escuela y al estilo de las propuestas de la tecnología educativa (...), terminan siendo meros instrumentos, meros reproductores de imágenes y sonidos. En ocasiones, la comunicación en la escuela se reduce a un problema de carácter formal: lo que interesa es la cantidad de información...

En este sentido Martín-Barbero (1996/97: p. 12) menciona el peligro en el que se puede caer dado que “la escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto impreso” y por lo tanto “buscará (...) controlar la imagen, ya sea subordinándola al oficio de la mera ilustración del texto escrito o acompañándola de un letrado que *le indique al alumno lo que dice la imagen*”. Lo anterior repercute haciendo visible “la brecha cada día más ancha entre la cultura desde la que enseñan los maestros y aquella otra desde la que aprenden los alumnos”.

Debido a que en ese caso se pierde la riqueza de los medios, y el espacio para una comunicación legítima, se vuelve inminente que la escuela asuma ese nuevo *reto cultural*, y que de manera sincera se pregunte

¿Qué transformaciones necesita la escuela para *encontrarse* con su sociedad? Porque de lo contrario la mera introducción de medios y tecnologías de comunicación en la escuela puede ser la más tramposa manera de ocultar sus problemas de fondo tras la mitología efímera de su modernización tecnológica. El problema de fondo es cómo insertar la escuela en un ecosistema comunicativo. (Martín-Barbero, 1996/97, p.19).

La *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, se convierte entonces en un material potencial, que de ser entendido en su riqueza audiovisual, en las múltiples posibilidades que comporta, en la enorme variedad de procesos que puede generar a partir de la utilización que de ella se haga en la escuela, comenzará poco a poco a abrir un espacio para que la pregunta sobre los medios y la comunicación -que se señaló en el párrafo anterior- pueda ser formulada.

Plantearse la pregunta, es ya un gran reto para la escuela; el solo hecho de hacérsela implica un cambio estructural, la pregunta comporta la necesidad de que esta institución se cuestione de manera revolucionaria sobre su función y su naturaleza. Involucrar la Caja, -sin caer en la utilización instrumental, sin limitarla a dar un mensaje determinado- en procesos educativos, significa dar un paso pequeño hacia el reconocimiento de lógicas y lenguajes diferentes.

De esta manera la Caja puede ser un elemento que propicie las condiciones para dar cabida a una pregunta que no sólo recae sobre la escuela, sino también sobre los medios, una pregunta que de

llegar a ser pensada, va a marcar el inicio de un camino de búsqueda de una relación que integre la C/E. No obstante, de no ser planteada la pregunta, seguirá dando golpes a la escuela, mostrándole que la lógica lineal, ya no logra encajar con lo que viene en el futuro, ante lo cual la escuela puede responder haciéndose más rígida –y por lo tanto más frágil- y marcando una brecha más profunda entre la generación de maestros y de estudiantes.

Quedan aquí esbozadas algunas cuestiones, que si bien no constituyen un examen exhaustivo de las nuevas lógicas en las que se inscribe la relación C/E, sí permiten entrever la dimensión del encuentro entre tales mundos.

1.3 El sueño

La idea de establecer un vínculo entre los medios masivos y la educación surgió del sueño de realizar un producto para televisión que involucrara el mundo escolar, reflejando las vidas de algunos maestros y sus proyectos pedagógicos.

Este sueño comienza a hacerse realidad cuando el IDEP establece en el Plan de Acción 1998 - 2001 el Programa de *Mejoramiento de la Calidad de la Educación*. Programa con el cual el IDEP respondía institucionalmente a los propósitos de la Alcaldía de Bogotá. Los siguientes, son los proyectos que se encuentran inscritos en el marco de este Programa: Investigaciones para Cualificar el Desempeño y la Formación de Docentes; Fomento, Investigación y Socialización de las Innovaciones Educativas; Investigación y Desarrollo Pedagógico por Informática Educativa; Comunicación Educativa y *Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos*.

Este último, se plantea objetivos en dos direcciones, por un lado se propone “utilizar la televisión como medio para formación de docentes” y por otro, “... como estrategia de aprendizaje en el aula”. El primer objetivo se materializa con el Proyecto *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, y el programa seriado de televisión *Vida Maestra*, mientras que el segundo se lleva a cabo a través del programa *Las Claves del Attilo*.

El sueño inicial, como cualquier sueño, lleno de imágenes borrosas y superpuestas, para su realización implicaba mucho más que acciones tendientes a alcanzar un fin, pues nadie hubiera podido imaginar, por lo menos no de manera consciente, qué representaba en realidad el reto de construir una propuesta de reordenamiento cultural en el que el vínculo entre los medios y la pedagogía constituye una pieza clave.

Como proceso comprensivo, este análisis es una interpretación a posteriori de los hechos, que no pueden visualizarse en su significación mientras se recorre el camino. De allí que el Estudio se comprometa en desarrollar una dimensión heurística a medida que acompaña las vicisitudes del desarrollo de una idea. Por tanto, entendemos este trabajo como una contribución reflexiva en dos sentidos fundamentales: como reflejo de unos acontecimientos y como proceso de pensamiento que reflexiona para aportar en su inteligibilidad.

A partir del momento en que el sueño se pone en manos de un colectivo encargado de darle vida, aparece el sueño como trabajo, que debe compartirse como sueño inalcanzable que le sirve de estrella que lo guía, pero a la vez proyecto a merced de múltiples influencias que lo recrean,

tergiversan, interpretan o alimentan de maneras dispares y complejas que al poco tiempo ya lo hacen irreconocible para el soñador originario.

¿Pero qué caminos y extravíos puede tomar un anhelo colectivo? Conciliar los propósitos de gestación de una idea es estar dispuesto a que el sueño cambie en aras a su realización, pero al mismo tiempo significa jugarse hasta la última carta, para re-encauzarlo si se ha extraviado.

En el IDEP comienzan a llevarse a cabo diferentes tipos de gestiones tendientes a realizar lo que de aquí en adelante ya no se denominará ‘sueño’, sino Proyecto. Empiezan a producirse diferentes documentos orientados a identificar el “Problema o la Necesidad” dentro del cual inscribirlo, para darle un sustento conceptual que será la base que orienta las acciones necesarias para convertirlo en una realidad.

1.4. El Plan de Inversiones

En el Plan de Inversiones del IDEP, apartado 1. *Identificación del problema o necesidad* se manifiesta que:

El Distrito carece de estrategias pedagógicas masivas en los programas de formación de docentes, de aprendizaje en el aula y de educación en valores cívicos y adicionalmente los docentes del Distrito Capital carecen de formación para la utilización exitosa de los medios masivos como estrategia de aprendizaje y en sus procesos de formación permanente.

En caso de no emprenderse ninguna acción al respecto se estará desperdiciando el potencial pedagógico que reside en la utilización de los medios masivos como herramienta educativa de amplia cobertura. (p. 1)

La potencialidad de los medios masivos se plantea en la cobertura que pueden tener en:

- programas de formación de docentes
- aprendizaje en el aula
- educación en valores cívicos

y en la utilización exitosa que se les puede dar:

- como estrategia de aprendizaje y
- en procesos de formación de docentes

Las anteriores líneas de trabajo se proponen, dado que en la situación actual algunas transformaciones que han sido exitosas tanto en la formación de docentes como en procesos de aprendizaje en el aula, han carecido de una cobertura significativa. En esta medida se plantea la importancia de socializar tales transformaciones a través de los medios. También se señala el vacío que existe en la formación de docentes para incluir los medios masivos de comunicación como apoyo a procesos curriculares.

Las actividades encaminadas a dar vida al proyecto *Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos* son las siguientes: 1) Desarrollo de una propuesta de televisión educativa para la formación de docentes; 2) Desarrollo de una propuesta de uso de televisión educativa en el aula de clase; 3) Seminarios y encuentros de análisis y evaluación de las propuestas; 4) Seguimiento y evaluación de proceso, producto e impacto de las dos primeras actividades. Como indicadores se señalan el

nivel de sintonía de los programas tanto de la comunidad como de la población objeto y el nivel de uso de los programas de televisión en programas de formación de docentes y en el aula de clase por efecto de la intervención del IDEP.

El presupuesto destinado por el IDEP al proyecto *Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos*, equivale al 34% en el año 1998 y del 25% en los siguientes tres años 1999, 2000, 2001, estimado en un total de \$2.895.552 (en miles de pesos).

El proyecto se comienza a gestar en dos direcciones: por un lado se llevan a cabo acciones preliminares tendientes a consolidar un proceso que apoye y estimule el *Uso de la televisión como estrategia de aprendizaje en el aula* y por otro se avanza en la elaboración del Proyecto *Utilización de dramatizados en campañas formativas* que propone la televisión como herramienta para la formación en valores.

En el documento *Utilización de dramatizados en campañas formativas* (marzo de 1998) se plantea que la finalidad del proyecto es contribuir a cambios de actitud de profesores y estudiantes en torno a un grupo de valores cívicos y modificar estrategias para formación en valores, generando procesos innovadores a través de programas de televisión.

Sabemos en pedagogía que se deben usar metodologías adecuadas y herramientas tecnológicas según los procesos que se quieren generar y los niveles de aprendizaje que se quieren lograr. Cuando se desea memorizar se usa una estrategia metodológica: la repetición; cuando se quiere desarrollar una destreza, se escoge una estrategia metodológica de prácticas continuas hasta lograr unos niveles de competencia aceptables; cuando se quiere enseñar a solucionar problemas, se plantean situaciones abiertas, incompletas, problematizadoras, y se maneja el análisis multivariado y los principios de causalidad y asociación, en la búsqueda de estrategias de solución.

La socialización en valores se hace tradicionalmente por modelaje y ejemplo de los individuos y los grupos mayores en edad o de jerarquía reconocida. Los niños y jóvenes adoptan los valores de sus Roles-Modelos, principalmente los padres de familia, o quienes hacen sus veces, el grupo familiar amplio o quienes hacen sus veces y modelos seleccionados intencionalmente por la persona durante toda su vida. Cuando se quiere compartir valores, enseñar valores, discutir los efectos de aplicar y respetar unos u otros grupos de valores, se deben utilizar estas estrategias o unas similares. Es aquí donde el programa dramatizado se constituye en una herramienta adecuada.

Los siguientes subproyectos, se ajustan a tres tipos de formato televisivo propuestos como alternativas a desarrollar en el marco del proyecto:

- a. Programas en formato docu-drama, basadas en testimonios de maestros excelentes. Estaría dirigido a docentes principalmente. Debido a que se prevé su utilización en programas de capacitación, serían grabados en cintas. El “Grupo de Contenido Formativo”, sería el encargado de recomendar las historias que finalmente serían escogidas por el “Comité de T.V. educativa”, estas historias serían emitidas por Canal Capital.
- b. Dramatizados de T.V. que acepten introducir situaciones o personajes que se ajusten a los lineamientos sobre valores propuestos por el IDEP. Estaría dirigido a los televidentes habituales de dichos dramatizados. Las propuestas de problemáticas -que al IDEP le interesa que fueran discutidas en círculos familiares o planteles educativos- serían entregadas a las programadoras, que tendrían financiación o subsidio por parte del

Instituto. El “Grupo de Contenido Formativo” se encargaría de recoger temáticas y personajes desde una perspectiva educativa.

- c. Dramatizados cuya línea de argumento y contenidos sería presentado por el IDEP y las programadoras se encargarían de la producción y mercadeo (telenovela sobre maestros). Estaría dirigido a profesores del Distrito y del país y, dependiendo de su calidad, podrían atraer a más televidentes. Quedarían grabados en cintas, ya que harían parte de subproyectos de capacitación. El “Grupo de Contenido Formativo” se encargaría de presentar una propuesta y más adelante debería formar un mecanismo para recolectar sugerencias de temas propuestos por profesores.

Estas tres alternativas se fueron desarrollando a diferentes ritmos. De la primera, se deriva el programa *Vida Maestra* que se transmite desde el mes de octubre por Canal Capital; de la segunda surgieron un par de personajes que quedaron olvidados a medida que la tercera alternativa iba cobrando fuerza y que es llevada a cabo con la serie *Francisco, El Matemático*.

1.5. El equipo de trabajo: Algunos documentos de la base conceptual y argumental inicial

En abril de 1998, ya se ha consolidado un equipo de trabajo entre un libretista y una asesora pedagógica. Este equipo cumple con las funciones que corresponden al “Grupo Contenido Formativo” que se había propuesto formar y que se señala en el *Proyecto de utilización de dramatizados en campañas formativas*. En la propuesta inicial estaría conformado por un profesional con experiencia como profesor de niños y adolescentes, un psicoterapeuta con experiencia en niños y adolescentes y un profesional con especialidad en cine y televisión. Este grupo estaría encargado “de generar las propuestas temáticas y servir de enlace con los creativos de las productoras”.

Con la conformación de este equipo de trabajo comienza la etapa de consolidación conceptual y argumental del Proyecto. Hasta ese momento todo parecía indicar que era posible llevar a cabo el Proyecto de una manera lineal, en la cual el primer paso correspondía a la elaboración de textos que sostenían conceptualmente el *Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos* y el segundo paso, casi paralelo, era la búsqueda de un sustento argumental que le diera vida al programa de televisión. No obstante algo inimaginado ocurrió en el camino. Esa base argumental que inicialmente sería llevada a la pantalla, terminó dándole vida a un nuevo elemento -que hasta el momento nadie contemplaba- y que, finalmente, al juntarse con otros, vendrían a conformar la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*.

Algo similar ocurre con la base conceptual o teórica. A medida que el Proyecto crece, el sustento teórico del mismo también se va desarrollando. Cuando la Caja ya casi está lista, todo parece indicar que los supuestos teóricos que la sostienen se han terminado de consolidar; no obstante, minutos antes de salir al aire, se plantea la necesidad de apoyar la distribución con algún fundamento que apoye el trabajo en la escuela y aparece así el análisis de dilemas morales desde una perspectiva kohlberiana. Sin embargo, y aunque esta última es una voz muy fuerte, descubrimos que los supuestos teóricos, no sólo no están listos, sino que incluso pueden cambiar y ser recreados por cada maestro o cada persona que la utilice de forma autónoma.

El documento *Vida de Maestros* (Abril 1998)

En el documento *Vida de Maestros. Serie para televisión basada en experiencias de docentes del Distrito Capital* (abril de 1998) el IDEP se propone "...generar un espacio de televisión para **la socialización de experiencias pedagógicas**, como mecanismo que aporte a los procesos de formación de docentes, articulándolos alrededor de la reflexión sobre los diversos y complejos núcleos problemáticos de la relación ciudad – educación" (p. 3). La serie -a la cual se le ha dado inicialmente el nombre Vida de Maestros- tiene como espacio fundamental la ciudad y se supone que permitirá a los docentes cuestionar prácticas tradicionales e impulsar propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades de cambio.

La socialización de experiencias de maestros, se plantea, en esta propuesta, como una estrategia, no discursiva, lúdica y estética que utilice un medio de alta penetración como lo es la Televisión; y que reconozca la capacidad de innovación y la autonomía pedagógica de los docentes; haciendo posible de esta manera el intercambio, comparación y divulgación de experiencias e innovaciones pedagógicas que por su valor académico puedan estimular nuevas prácticas educativas en la escuela (p. 3).

La serie VIDA DE MAESTROS, no está pensada como una "lección pedagógica". En ella se incluyen **experiencias reales de maestros del Distrito Capital**, con sus potencialidades, deficiencias, aciertos, debilidades; tejidas con elementos de ficción que posibilitan la construcción de una historia verosímil, lúdica y estética que permite la reflexión pedagógica en talleres diseñados con el propósito de favorecer la formación permanente de docente (sic) y el acercamiento crítico del público en general al conocimiento de los procesos de transformación de la escuela y de la problemática educativa (p. 3).

Se plantean dos alternativas de formato para un programa: 1) programa compuesto por capítulos unitarios que mostrara experiencias independientes de maestros y 2) serie dramatizada que permitiera hilar las diferentes propuestas pedagógicas y las historias de los maestros en una estructura ágil, que despertara interés en el público en general.

El argumento propuesto plantea que "Dos educadoras retiradas, quienes encarnan los rasgos típicos del oficio (vacilaciones, temores, deseos, logros) son los personajes conductores de las narraciones, (sic) se han embarcado en la aventura de hacer realidad el proyecto de un colegio para el siglo XXI, para lograrlo empiezan a contactar los maestros cuyas experiencias pedagógicas permitan concreten (sic) todas las utopías frente a la educación. Cada maestro contratado por ellas, aparecerá en relación con un asunto determinado de la problemática educativa"(p.13).

La serie está estructurada básicamente sobre tres puntos fundamentales:

- Las experiencias reales de los maestros
- Elementos de ficción
- El contexto escénico

Estructuralmente cada capítulo cuenta con dos personajes permanentes en torno a los cuales se teje una historia y un personaje central, el maestro cuya experiencia se pretende socializar, los personajes secundarios que intervienen dependen de la historia que se narra en cada capítulo de acuerdo al libreto. "Inicialmente la serie se ha diseñado para seis capítulos". A partir de la investigación realizada se hará una base de datos y se abrirá un buzón para que los maestros lleven sus experiencias, estos dos procedimientos tienen el objetivo seguir alimentando argumentalmente la serie.

La serie está diseñada para que funcione en dos contextos comunicativos diferentes: por un lado se espera crear un puente entre la escuela y la comunidad y en segundo lugar se espera que sea una

herramienta didáctica que abra nuevas perspectivas en los talleres de formación permanente de docentes, en este sentido permitirá superar las rutinas utilizadas en dichos procesos si se juega diversificando las modalidades y momentos de uso y las funciones didácticas de la serie y de otro lado preparará, entre los docentes, el terreno para el uso reflexivo y activo de la televisión con fines pedagógicos” (p.16).

Se proponen las siguientes formas de utilización de los capítulos: para socializar experiencias, para extraer información de la temática que se desarrolle en el taller, como material motivador para propuestas pedagógicas, para potencializar la actitud crítica de su propio actuar y para crear grupos de estudio y análisis de los capítulos. Para efectos de la utilización de la serie habría que llevar a cabo acciones encaminadas a la reproducción de copias de los diferentes capítulos y a su distribución en las instituciones educativas del Distrito Capital o en los CADEL, así mismo habría que llevar a cabo el diseño de guías de lectura de los capítulos o de instrucciones para su manejo, la promoción de la estrategia, la capacitación a los supervisores de los respectivos CADEL, para que se constituyan en dinamizadores y acompañantes en el adecuado uso de la serie.

Además se señala que el IDEP debe estar en condiciones de “Producir material escrito y audiovisual que apoye los procesos de formación de docentes y las acciones de asesoría en el montaje y uso eficiente de los programas de televisión educativa”. Con respecto a la pre-producción, se señala “solicitar al productor respeto literal por los libretos”.

En este documento se propone un nuevo sendero, un sendero sobre el cual se arma gran parte de la estructura del Proyecto, pero que finalmente no se recorrió. Se plantea como objetivo fundamental la socialización de experiencias pedagógicas reales y el argumento apunta claramente a este propósito. La alimentación argumental se concibe de tal forma que permite a los docentes tener una participación activa en la serie.

Otra ruta que queda abierta como posibilidad es la que propone la utilización del programa en talleres de formación de docentes como herramienta didáctica y motivadora.

La propuesta Vida de Maestros coincide con el proyecto de *Francisco, El Matemático* en que desde el principio está pensada para llegar a dos públicos, los televidentes habituales y los maestros que participan en talleres de formación de docentes. Desde el principio se concibe que la serie debe estar acompañada de Guías de lectura de los capítulos o instrucciones para su manejo.

El Documento *Utilización de dramatizados sobre experiencias de maestros* (1998)

El documento *Utilización de dramatizados sobre experiencias de maestros* indica que los propósitos de la serie se orientan a llenar los vacíos en la **formación en valores, en las nuevas pedagogías (transformación de métodos y medios de enseñanza) y en la formación permanente en espacios no escolarizados.**

La globalización de las comunicaciones y la preponderancia de los medios presionan para un cambio en la formación de profesionales de la educación. Colombia debe superar las formas tradicionales de enseñanza. La existencia de Canal Capital permite llevar a cabo acciones en este sentido y posibilita el uso de la televisión como un medio para la construcción de cultura.

Como parte del problema se identifica el poco impacto en la formación de valores, la necesidad de flexibilizar los métodos pedagógicos y ampliar su cobertura, el atraso en la utilización de las tecnologías de la comunicación como puente entre la pedagogía y la cultura.

...no hemos hecho realidad la tan sentida necesidad de flexibilizar los métodos pedagógicos de tal manera que respondan a las exigencias actuales de enseñanza en el aula y por fuera de ella, que se dirijan a poblaciones más amplias que las del alumnado y que tengan capacidad de enseñar no sólo contenidos de conocimientos sino también valores, actitudes, formas de vida, todo ello indispensable para cohesionar la sociedad, y a su vez, de elaborar bajo patrones de beneficio común los problemas que afronta nuestra sociedad en el orden de la convivencia y la paz (p. 5).

Dado que las rápidas transformaciones tecnológicas obligan a una continua actualización y a que por este hecho se hace necesario que cada vez mayor número de docentes puedan tener acceso al conocimiento de nuevas formas de enfrentar la acción educativa y a construir un saber pedagógico, el IDEP en el marco de su Plan de Acción 1998 – 2001 se ha propuesto

“Desarrollar un concepto y práctica de comunicación que tenga como epicentro los distintos órdenes del lenguaje y el discurso e, (sic) integralmente el entramado que los sitúa con un papel específico en la Escuela” e igualmente “promover, dinamizar y fortalecer los canales de comunicación entre el Instituto, la comunidad educativa y la ciudadanía” mediante diversas estrategias entre las cuales plantea el uso de la televisión como “una estrategia innovadora de comunicación con los docentes del Distrito Capital que permita involucrar a todos los agentes comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación¹⁰.

El proyecto formula como objetivos generales:

Diseñar, producir y emitir al aire una serie dramatizada para televisión, basada en experiencias de maestros, como estrategia de cambio educativo que propicie la construcción de un colectivo de innovación pedagógica en torno a la utilización de la televisión como canal de intercambio de experiencias de maestros y fuente de reflexión didáctica sobre las mismas (p. 10).

A partir de la creación de la serie de televisión se propone contribuir a cambios de actitud en los profesores, alumnos y la comunidad en torno a un grupo de valores cívicos y crear un espacio para la socialización de experiencias educativas, aprovechar nuevas tecnologías en la formación de docentes, fomentar la construcción de propuestas educativas y contribuir a cambios de actitudes con respecto a un grupo de valores.

En los objetivos específicos se hace referencia a la intención de generar una nueva óptica de la función social del maestro, socializar las experiencias pedagógicas y generar una base de datos con las más significativas, difundir actitudes positivas, brindar herramientas para la formación de maestros investigadores, ofrecer a los televidentes una alternativa a la televisión comercial.

En el documento también se resalta el papel de la televisión en los procesos educativos y pedagógicos: la televisión tiene un impacto creciente en las formas de socialización de los chicos, ya que influye en sus actitudes, conductas e ideas, además muchas veces los valores que muestra son contradictorios con los que se pretenden crear en la escuela. La actitud asumida frente a la T.V. es generalmente pasiva, por esta razón y por la influencia tan grande que puede llegar a

ejercer, es clave darle un uso pedagógico a los medios, incorporarlos en las experiencias educativas, de tal forma que los chicos asuman una actitud activa y que el puente que se cree al involucrar a la televisión en procesos pedagógicos, sea un sustento para la formación en valores.

Existe la necesidad de una renovación pedagógica, de creación de medios que dinamicen el proceso enseñanza aprendizaje por lo tanto se vuelve importante la **socialización de experiencias** de maestros que han iniciado procesos de cambio. Igualmente, para el mejoramiento de la calidad de la educación, es necesaria **la formación permanente de docentes**. La socialización de experiencias puede dinamizar un proceso de construcción de un saber pedagógico propio. Socializar dichas experiencias por medio de la televisión permite abrir espacios y además motiva a abordar la creación de sus propias experiencias.

La Búsqueda Argumental

Hasta ese momento uno de los propósitos de la serie era el de socializar experiencias pedagógicas de maestros; es con este objetivo, con el cual los dos miembros del grupo de trabajo, comienzan a recorrer diferentes escuelas y colegios públicos de la ciudad, de tal forma que logran establecer contacto con diferentes profesores, leen sus “diarios de campo”, observan su relación con los estudiantes, con su profesión y compañeros. Luego deciden entrevistarse con ellos en otros puntos de la ciudad, para sacarlos del entorno escolar y permitir que la entrevista se permee de otros aspectos de su vida, de sus miedos, sus logros y todo aquello que no es explícito en su trabajo en la escuela, pero que de alguna manera siempre está presente.

Es en este momento cuando cobra fuerza la idea de que la serie, dramatizado, novela o cualquiera que sea el formato del programa, no sea una “lección pedagógica” centrada en lo que debe hacer el maestro, sino un proyecto que muestre una doble dimensión: la profesional y la humana. Se espera que el programa logre reflejar de alguna manera la vida de los maestros, los retos a los que se enfrentan cuando deciden llevar a cabo experiencias pedagógicas nuevas, las dificultades y obstáculos con los que deben sortear, las alegrías y los miedos y todas aquellas ‘cosas’ inesperadas que pueden ocurrir cuando se toma el riesgo de andar un camino desconocido.

De alguna manera este hecho -el de contemplar aspectos de la vida- enriquecía los elementos narrativos de la serie, sin eludir el reto de llevar el mundo de la escuela, un mundo que tiene su propio ritmo, sus propios elementos estéticos, a el mundo de la televisión, mundo en el cual las imágenes tienen otro lenguaje y tanto el tiempo como la imagen son manifestados desde una dimensión particular. Este reto de articular los dos mundos también se jugaba en el hecho de que muchas veces las leyes del mercado, del ‘rating’, se extienden como una camisa de fuerza sobre el libreto y la creación de los programas de televisión.

Ante esta situación los miembros del equipo de trabajo se dan a la tarea de desarrollar una serie - que se propone llamar Vida de Maestro- en la cual el objetivo principal es *servir como punto de partida para la reflexión por parte de los educadores sobre algunos aspectos de la acción pedagógica en las escuelas de la ciudad*¹. El desarrollo de la serie, tanto argumental como conceptual, plantea la utilización de ésta como medio de socialización de experiencias pedagógicas.

La serie está pensada para que funcione en dos contextos comunicativos diferentes: por un lado se espera que sea comercializada por una frecuencia abierta como Canal Capital, y por otro será una herramienta didáctica definitiva en la implementación y diseño de talleres para la formación permanente de docentes. Se prevé que el IDEP reproducirá la serie y editará material impreso como soporte de los videos.

El reto verdadero, que se encontraba bajo el Proyecto comienza a manifestarse de manera muy sutil -pero se hace evidente sólo cuando la historia es recreada-; en este momento se puede intuir, que en realidad la gran fuerza del Proyecto está en el encuentro que provoca entre dos mundos. El desconocimiento de las lógicas más profundas del mundo del otro, hace que se corra el riesgo de atraparlo sobre la propia lógica y que se pierda toda la riqueza del encuentro legítimo. Salvar este riesgo era el reto implícito.

1.6 El Concurso Público de Méritos

La idea de llevar a cabo el *Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos* en la línea de *Formación de docentes* iba en su cauce, ahora comenzaba una nueva etapa en el proceso del Proyecto. El paso que seguía era un paso delicado, un paso que había que dar con cuidado -porque de alguna manera era la encarnación del reto-, pero como es imposible anticipar el futuro, fue un paso que se dio firme, y con la responsabilidad del momento, pero sin la plena conciencia de que se estaba adentrando en un terreno desconocido para el mundo pedagógico, un mundo que comporta otras lógicas, otros objetivos, y que en la medida en que se anduviera de manera desprevenida, sería un mundo peligroso, un mundo que juega con la ilusión y que podía mostrar un camino fácil, un camino en el cual una vez se ha adentrado, es muy difícil de retroceder.

Ya se vislumbraba el camino que conducía a la nueva etapa y la sospecha de que lo que venía era hasta cierto punto delicado, condujo a pedir asesoría a una firma de abogados, con el propósito de apoyar jurídicamente el Concurso Público de Méritos, proceso a partir del cual se adjudicaría la realización del programa de televisión, producto de las políticas del IDEP.

Una de las decisiones que se tomó durante este proceso fue la de dar a la programadora la libertad de desarrollar la serie según su propio criterio, pero bajo la perspectiva educativa del IDEP. Esta decisión, que para el lector desprevenido puede acusar sólo un cambio de forma, fue uno de los aspectos que condujeron el Proyecto hacia nuevos rumbos.

Dado que se decidió dar a la programadora insumos, es decir, historias argumentales para que ella las desarrollara y no guiones, se hizo necesario elaborar el material que les fue entregado para el Concurso. Es por esta razón que las historias de vida recolectadas por el equipo de trabajo fueron entrecruzadas, de tal forma que dieron vida a nuevas historias. Estas historias que en primera instancia estaban dirigidas a fundamentar argumentalmente la serie, cobrarían luego -durante el Proyecto- vida propia.

Para llevar a cabo la selección de la programadora se convocó un primer Concurso Público de Méritos. Este concurso fue declarado desierto, debido a que no se presentó ningún proponente. Al indagar las razones por las cuales no había habido ninguna propuesta se encontró que las programadoras no veían cómo el mundo de la escuela podía ser atractivo en televisión. Lo

anterior puede interpretarse desde diferentes perspectivas, pero las que primero surgen son la económica y la narrativa.

Que el Concurso se hubiera declarado desierto fue uno de los hechos que comenzaron a hacer evidente que cada uno de los mundos, el pedagógico-educativo y el de la comunicación, se han movido en esferas muy diferentes y no porque esa separación sea necesaria, sino porque así se ha desarrollado la historia, que comienza a cambiar de manera vertiginosa en la era de las comunicaciones.

Para continuar con el Proyecto del IDEP, fue necesario llevar a cabo un segundo Concurso Público de Méritos, en el cual el monto económico para la convocatoria se incrementó sustancialmente.

Los términos de referencia: concurso público de méritos No.2 de 1998 podían ser consultados en el IDEP, a partir del 26 de octubre de 1998 y ser solicitados los primeros días de noviembre de 1998. En los términos de referencia se señala que

La miniserie se debe centrar en la vida de un grupo de maestros de escuela como protagonistas; la serie presenta su vida cotidiana profesional y personal en ámbitos tales como el aula de clase, la escuela y la comunidad. La serie debe contener sucesos trágicos y cómicos; debe presentar problemas donde los maestros -protagonistas- deben hacer opciones valorativas enfrentadas a problemas complejos. Su enfoque debe apelar al interés de toda la audiencia televisiva (p. 4).

Según el apartado de obligaciones del contratista la programadora debe, entre otras cosas

a) Elaborar el libreto de la serie dramatizada de 20 capítulos de media hora de emisión cada uno, con continuidad narrativa y por lo tanto con personajes y espacios permanentes, a partir de los conceptos entregados por el INSTITUTO, respetando los conceptos suministrados por el INSTITUTO (sic), que surgen a partir de la importancia de la formación de valores para la Educación, y que tienen como objetivo contribuir a la promoción de cambios de actitud en los profesores y alumnos y en la comunidad, en torno a los valores destacados (p. 37).

Además se hacen explícitas las bases para la elaboración de la sinopsis cuyos objetivos eran:

1. contribuir al cambio de actitudes hacia los maestros por parte de las directivas, los colegas, los alumnos y la comunidad con el fin de motivar el análisis y la discusión que conduzca a la formación de valores a través de las historias reales de maestros base del dramatizado. 2. generar una nueva óptica acerca de la función social del maestro ubicándolo en su entorno cotidiano, sus necesidades, conflictos y sentimientos. 3. Valorar y dar a conocer las experiencias de los maestros (p. 53).

En el segundo concurso, se presentaron dos propuestas, una de las cuales no alcanzó a cumplir con el puntaje mínimo establecido y la otra, la de RCN, que aunque tuvo un buen puntaje, no cumple con el parámetro financiero requerido. Por lo tanto el Concurso debe declararse desierto.

En diciembre, una firma de abogados declara la legalidad y conveniencia de proceder a contratación directa, recomendando a RCN por haber alcanzado el mayor puntaje en el Concurso de Méritos Nr.2.

A finales de diciembre de 1998, el IDEP consolida el proceso de contratación directa con RCN. El objeto del contrato señala que RCN se compromete a llevar a cabo todas las actividades pertinentes con la producción y lanzamiento de un dramatizado,

desarrollado a partir de un proyecto del INSTITUTO que tiene como propósito retomar la figura del maestro como educador integral, sus valores, interactividad e impacto en la formación y desarrollo de la sociedad (p.37).

RCN se compromete a escribir los guiones respetando los conceptos entregados por el IDEP, los cuales

surgen a partir de la importancia de la formación de valores para la Educación, y que tienen como objetivo contribuir a la promoción de cambios de actitud en los profesores y alumnos y en la comunidad, en torno a los valores destacados. El libretista tendrá libertad en la creación de los argumentos de la obra. El libreto se debe desarrollar a partir de las experiencias de maestros, contenidas en las historias entregadas por el INSTITUTO en los Términos de Referencia a EL CONTRATISTA... (pp 37, 38).

El anterior constituyó otro paso orientado a dar vida material a los elementos que finalmente conformarían la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*. Aún no se contemplaba la Caja y hasta el momento era claro que los videos producto de la serie serían utilizados para la socialización de experiencias de maestros en procesos de formación de docentes y que estarían acompañados de un material impreso.

1.7 La tematización: los talleres y la serie editorial

El proceso de tematización es esencial en la historia de la Caja, puesto que es a partir de él que surgen los video-foros *Cotidianidades que Enseñan*, y la serie editorial *Vida de Maestro* y son estos elementos -que no se contemplaban en la idea original- los que al unirse con los videos de la serie *Francisco, El matemático* dan vida a la Caja. No obstante este proceso es uno de los más difíciles de reconstruir, debido a que no ocurre de manera lineal de tal forma que un producto se derive del otro, sino que -por lo menos en la memoria de aquellos quienes vivieron el proceso-, los momentos están superpuestos resultando así que uno de estos elementos surge a partir de aquél que él mismo engendró.

Para retomar las historias -que se estaban diluyendo en la producción del dramatizado- y utilizar su potencial, se contempló la posibilidad de editarlas y llevar a cabo un seminario con maestros entre los cuales se esperaba contar con la presencia de aquellos quienes habían dado origen a los relatos. Con este seminario se buscaba que fueran los mismos docentes quienes analizaran y discutieran los diferentes aspectos que se manifestaban en las historias que fueron la base argumental que se le entregó a la programadora. Tales historias, junto con los comentarios, las diferentes perspectivas y las conclusiones del seminario, darían origen a un libro, que además incluiría una Guía de Uso de los problemas que salieran a la luz en las narraciones. Este libro y las copias de video de la serie, serían la primera versión de la Caja, que en esa etapa se llamó el paquete *Historias de Maestro*.

En un momento dado la idea de este seminario cambia de rumbo, crece y lanza el proyecto por vías inesperadas. Una nueva lectura de las historias argumentales, que surgieron del trabajo de

campo, identifica 10 temas que considera recurrentes y significativos. A partir de las historias se derivan otros productos que finalmente vendrían a ser parte de la Caja.

En este contexto surge la siguiente propuesta de trabajo: *Seminarios Multidisciplinarios Sobre Historia de Maestros*, allí se señala que debido a que la cantidad de experiencias que se identificaron para dar sustento argumental a la serie de televisión, que tiene como objeto socializar experiencias de docentes en espacios abiertos, y a que muchas de las experiencias no alcanzan a ser abordadas por la serie, se propone socializarlas en 10 separatas que saldrán en Aula Urbana “con el objetivo (sic) apoyar la utilización (sic) en los procesos de formación permanente de docentes y ampliar los espacios tradicionales de socialización de experiencias”. En la medida en que tales artículos necesitan una aproximación académico – conceptual, surge la idea de llevar a cabo 10 seminarios con expertos para analizar cada uno de los temas. Se decide entonces publicar un volumen por cada uno de los temas, el cual incluye las historias que dieron origen al Foro, las ponencias de los expertos, comentarios de los asistentes y conclusiones sobre el tema.

En ese momento -noviembre de 1998- nace formalmente el paquete *Historias de Maestro*¹², “nombre que será modificado posteriormente”. El paquete, según se contemplaba estaba conformado por las separatas y por copias de video de la serie dramatizada. Las separatas que surgieron de los seminarios, que a su vez nacen con la tematización de las historias argumentales, constituyen el origen de la serie editorial *Vida de Maestro*.

1.8 ¡Luces, cámaras, acción!

La etapa a la cual se aventuraba el proyecto, y que se había anunciado con la contratación de la firma de abogados comenzaba a tomar cuerpo. Es este un momento peligroso, ya que si no se es consciente de las dimensiones de los dos mundos, si no se da una relación de escucha, si no se comprende la riqueza del encuentro, uno de los dos puede someter al otro; si la educación no se percata de la riqueza del lenguaje de la televisión y la utiliza como un simple medio para transmitir un mensaje, de tal forma que reproduce el proceso de enseñanza tradicional con el televisor, estará perdiendo todo el potencial que existe en la riqueza misma de la imagen y de las emociones y lecturas que ésta permite. Igualmente si se ignora la gran incidencia que tienen la televisión y los medios en la formación de cultura, se estará ignorando un proceso que no se puede detener y que quedará a la deriva, en lugar de ser canalizado de tal forma que redunde en beneficios para la sociedad. Pero sobre todo, el riesgo más grande se da en la medida en que el no comprender las posibilidades y los alcances del otro mundo implica de alguna manera desconocer las potencialidades del propio.

Es así como queda en evidencia el gran reto del Proyecto, el encuentro de dos ámbitos de la sociedad que han transitado por diferentes vías, pero que asisten a un reordenamiento cultural que les plantea el desafío de unirse. El trabajo conjunto de RCN y el IDEP comporta un primer intento en esa línea, pero al mismo tiempo encarna otro encuentro igualmente complejo, el de lo público y lo privado.

Estas dos instituciones, cada una representante de intereses, lógicas y dinámicas muy diferentes, concilian en torno a dos objetivos: rescatar la imagen social del maestro y contribuir a la

formación en valores. Las presiones y los intereses de estos dos organismos, y las formas en que cada uno abordaría tales objetivos, son el marco de la compleja relación, que fluctúa entre encuentros y desencuentros.

En enero de 1999 comenzó el trabajo de RCN. Desde su punto de vista, ellos recibieron del IDEP unas narrativas a partir de los maestros, unas “historias oficiales”, porque daban la visión de uno solo de los actores del mundo escolar. Había ausencia del co-relato de los jóvenes, hecho que eliminaba la posibilidad dramática, la tensión de fuerzas que se requiere para la trama televisiva. Tenían en sus manos discursos “cargados de utopía”, ausentes del realismo que es necesario para hacer creíbles las historias.

Con el propósito de conocer el ambiente, las personas, las formas de hablar y de vestir de los diferentes actores de la comunidad escolar, RCN conformó un grupo que va a las escuelas. Estas visitas, que tenían el objetivo de acercarse a la escuela, ponían de relieve las diferentes miradas, mientras al IDEP le interesaba resaltar las experiencias pedagógicas, los creativos y libretistas iban en busca de puntos de conflicto para entretejer una trama interesante. Los primeros querían resaltar la labor del maestro a partir de un proyecto pedagógico, mientras que los segundos subsumen la práctica pedagógica en la dimensión humana del docente. Para el Instituto es importante rescatar la imagen social de aquellos que enseñan a partir de su trabajo, para la programadora esta imagen se puede resaltar con el acompañamiento que los profesores llevan a cabo en las problemáticas de los muchachos.

Junto con lo anterior, se discuten el nombre de la serie, la propaganda que se le hará, y otros aspectos formales. En el momento que se llega a un acuerdo sobre la canción de ‘El revolviático’, como la música que identificara a la serie *Francisco, El Matemático* se convierte en el nombre del dramatizado y en el elemento que más fuerza cobra dentro de la Caja de Herramientas *Vida de Maestro*.

Tanto el IDEP como RCN se encontraban satisfechos con el desarrollo del contrato y para ambos representaba una gran alegría la alta audiencia de la serie, sin embargo existían diferencias en el énfasis que cada una de estas instituciones pondría en la evolución del dramatizado. Estas diferencias recaían en el hecho de que tradicionalmente el mundo pedagógico se ha concebido como separado -e incluso antagónico- al mundo de los medios. Y en que ambos mundos comportan lógicas diferentes. La escuela, por ejemplo, se proyecta hacia una utopía, que aunque no sea alcanzada, marca un camino, la televisión recurre al conflicto, como forma de narración y de capturar el interés del público.

Por otro lado en el IDEP la idea de los seminarios iba tomando fuerza, de tal forma que se le solicitó a RCN hacer énfasis en los 10 temas que allí se desarrollaban. Este proceso de tematización, que por un lado va a enriquecer la Caja en tanto que de él se derivan, como ya se dijo, la serie editorial *Vida de Maestro* y los videos *Cotidianidades que Enseñan*, hace que de alguna manera, las historias iniciales se diluyan en el dramatizado.

La demanda del Instituto para poner en escena los diversos temas, conllevó a otro momento de encuentros y desencuentros entre las dos instituciones. El IDEP, como institución pública que vela por la educación, señala la urgencia de desarrollar los otros temas, además de la sexualidad y la violencia. Ante esta cuestión, RCN menciona la necesidad de impactar a la audiencia y de

requerir espacio narrativo suficiente para que los hechos tuvieran un desenvolvimiento lógico dentro del lenguaje televisivo. Sobre el IDEP recae la presión de los maestros, la Alcaldía y la comunidad; sobre RCN, la del resto de la teleaudiencia; por un lado se le demanda moderar la violencia y el lenguaje, por otro, se manifiesta la necesidad de reflejar con realismo la complejidad del conflicto que se da en el mundo escolar.

RCN retoma los problemas de los muchachos, para desde ahí involucrar a los maestros como agentes activos e importantes en la formación humana de ellos, pero dado que a primera vista es imposible conciliar el campo pedagógico con la televisión, las experiencias de los maestros en este sentido, quedan por fuera del programa.

Antes del lanzamiento de la serie, la casa editorial de El Tiempo, estaba adelantando acciones tendientes a lograr un acercamiento sobre la vida de los maestros para su proyecto “La educación un compromiso de todos” que impulsaba con la Universidad de Los Andes y la Fundación Corona. En el marco de este proyecto, se articula con la producción de RCN y el IDEP. El Tiempo se compromete gustoso a sacar un artículo cada domingo comentando una de las problemáticas tratadas en la serie y RCN se compromete a hacer saber entre la teleaudiencia que El Tiempo se ha articulado al Proyecto.

La necesidad de pensar la relación medios/educación se ha hecho evidente. Los días 4 y 5 de mayo de 1999 se llevó a cabo el foro “Comunicación Educación” en las instalaciones del Hotel Tequendama. En el foro, que como señala el Señor Alcalde “...analizará las relaciones entre comunicación y educación con el fin de identificar rutas estratégicas en el diseño de políticas educativas y modelos de formación de docentes que propicien la innovación pedagógica en el aula y en la escuela”¹³, se lleva a cabo la presentación de la serie *Francisco, el Matemático*.

1.9 Evolución conceptual.

Las razones que llevaron al sueño a convertirse en un proyecto, son cada vez más claras. La formación en valores, en un país como el nuestro, se hace cada vez más inminente; la formación de docentes en ese campo es imperiosa,

existe la necesidad clara de volver a asumir la formación en valores como parte fundamental del saber pedagógico de los maestros, directivos, alumnos y padres de familia. Esto implica el rescate o descubrimiento de otras estrategias para la formación. El IDEP, en consecuencia se ha arriesgado al diseño y producción de una alternativa. Se trata de una serie de productos comunicativos que pretende poner en el ambiente preguntas sobre los comportamientos y la vida cotidiana de los maestros con el fin de motivar la discusión y la reflexión sobre algunos núcleos problemáticos. Con esto no se quiere establecer modelos de comportamiento, ni definir la realidad escolar, pero si, mostrar formas de enfrentar y tratar los problemas y situaciones que son cotidianas en la vida de los educadores. Con la aparición de la serie Francisco el Matemático (primer componente de del Conjunto de Herramientas Vida de Maestro) se espera comenzar un gran proceso de reflexión acerca de la cotidianidad escolar, no solamente entre los maestros, alumnos, padres de familia y directivos, sino en toda la sociedad. (Chiappe: ¿Por qué una telenovela? –borrador de un artículo para Aula Urbana).

Es necesario retomar la formación en valores en un contexto en el cual los modelos que sirven de referente, han perdido validación social. Chiappe y Montaña señalan que

...cuando el grupo en el cual se pretende trabajar no acepta los valores en que se soporta su orden social, porque encuentra una enorme distancia entre la vida cotidiana y la vida de quienes promueven

dichas conductas, cuando esas conductas son inaplicables a su existencia porque amenazan principios más profundos como la supervivencia, cuando no tienen sentido social, la formación ejemplarizante se encuentra en una terrible desventaja frente a otras formas. Cuando las personas no se encuentran conformes con el estado de las cosas, hay que detenerse y construir consensos acerca de las formas éticas que el grupo está dispuesto a avalar. Esto implica necesariamente una revisión de las formas sociales en su conjunto y por supuesto no es un proceso que resulte de una iniciativa particular. (Documento de circulación interna luego publicado en *Volver a la Pedagogía*, No. 10 Serie Editorial *Vida de Maestro*).

Es en este contexto en el cual se hace imperioso desarrollar instrumentos para la autoformación comunitaria, de tal forma que se estimule el ejercicio de encontrar salidas a problemáticas tomadas de la vida cotidiana y a partir de tal ejercicio se construya y valide un conjunto de valores.

En ese mismo documento los autores señalan que son dos las perspectivas desde las cuales se puede leer la relación educación - medios. La primera, que privilegia los medios como transmisores de conocimientos y la segunda, que propone adaptar los fines pedagógicos a las estructuras y formas narrativas existentes.

Ante estas perspectivas, el IDEP reconoce que el “papel de los medios no es modelar conductas, sino servir de detonantes catárticos para que los conflictos sociales se evidencien, se ventilen y permitan la creación de escenarios de confrontación y construcción de consensos. El proyecto del IDEP se encuentra cercano a esta metodología”.

En esta línea el Proyecto del IDEP ha ido adelantando acciones tendientes a fomentar la construcción de consensos sociales, de tal forma que se utilicen los medios de comunicación, sin forzar sus estructuras narrativas para que se adapten a los propósitos pedagógicos, sino que sean explotadas en todo su potencial comunicador en su propio lenguaje y formato.

1.10 Rutas y senderos: El Proyecto Vida de Maestro

Como se mencionó al comienzo, este Proyecto se fue urdiendo a medida que se iba desarrollando; marcó rutas, pero recorrió senderos. Dado que en esta narración, aún la Caja no está lista, es necesario traer a colación la contrastación entre algunos de los caminos recorridos y los proyectados, puesto que en alguna medida esto explica no sólo el desarrollo del Proyecto sino también el último elemento que ésta adquiere.

La serie, que en un principio proponía ilustrar la relación ciudad-educación, terminó desarrollándose -casi por completo- en el espacio escolar. Las experiencias pedagógicas que se pretendían socializar dieron vía libre a los conflictos éticos y morales sin oponer resistencia y sin luchar por quedar en la pantalla. El complejo hacer de los maestros en el la escuela, fue desplazado por las problemáticas juveniles. Los videos del dramatizado, que pretendían usarse en formación de docentes, no reflejan proyectos pedagógicos, pero ponen en el tapete una gran cantidad de situaciones a las cuales muchos estudiantes y profesores se ven enfrentados.

Aunque el resultado no es el que se había propuesto inicialmente, es indudable que la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* ofrece una gran cantidad de material que puede ser trabajado en la escuela.

La Caja está casi lista, pero como ya se mencionó, ‘minutos antes de salir al aire’, se decide crear una estrategia de distribución que por un lado contextualice y aproveche el material que ha sido creado, y que por otro, facilite que los maestros lo apropien y utilicen. Para llevar a cabo esta tarea se contrata a un grupo de personas que se encargan de diseñar talleres que giran en torno a Dilemas Morales. Para apoyar los talleres se diseña la Guía Pedagógica, siendo ésta, el último libro que se añade a la Caja, que ahora sí está lista para ser repartida en los colegios y escuelas del Distrito Capital.

Aunque la Caja se fue gestando en el marco del proyecto *Utilización de Dramatizados en Campañas Formativas*, fue un producto que cambió el rumbo, que abrió sus propias posibilidades y que por lo mismo de ahora en adelante será denominado *Proyecto Vida de Maestro*.

1.11 La Caja: la escuela en los medios y los medios en la escuela

He aquí la historia de un ‘Proyecto multimedia’ cuya finalidad “es usar varios medios masivos, privilegiando en algunos las condiciones narrativas impuestas por su lenguaje y en otros los contenidos pedagógicos, con el fin de establecer espacios y constituirse en herramientas que propicien la identificación, discusión y apropiación colectiva de valores¹⁴”.

No obstante hay que resaltar que la gran riqueza del Proyecto no está tanto en la Caja y la utilización que se le dé en formación en valores, sino -y es ahí donde el Proyecto cobra toda su dimensión- por ser un primer paso que se da tendiente a estimular las relaciones entre la educación y los medios. La Caja de Herramientas *Vida de Maestro* es el producto de uno de los primeros intentos, a gran escala, de llevar los medios “en vivo” a la escuela y en esta medida es un paso que apunta hacia la comunicación legítima entre adultos y jóvenes y niños, no porque ésta implique en sí misma comunicación, sino porque abre un espacio de palabra que si logra hacer eco en la escucha de los maestros, dará frutos en la medida en que permite establecer un puente entre dos poblaciones, que a pesar de estar juntas cada día parecen más distantes; los jóvenes y niños por un lado, y los maestros y la escuela que representan por otro. Es esta posibilidad de encuentro la que resignifica el proyecto del IDEP.

Otro de los aspectos claves para señalar, es que en alguna medida este proyecto permite a los medios interrogarse sobre su responsabilidad de crear patrones estéticos que hagan posible la formación de audiencias críticas, interrogarse por su compromiso ético, por sus alcances educativos y por su posición política que necesariamente debe participar en la construcción de una sociedad más justa, armónica y sincera. De otra parte, le permite a la educación, interrogarse sobre su alcance con respecto a los medios, los caminos que cierra y los que abre según sea su relación con ellos y las posibilidades reales de explorar alternativas que hagan posible incorporar en su diario quehacer nuevos asuntos, gramáticas más narrativas y próximas al mundo de la imagen, y un mayor acercamiento entre los mundos de los jóvenes y el de los adultos.

-
- ¹ Vida de Maestros. Vallejo, M. Abril de 1998.
- ² Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos: La Televisión Educativa. Vallejo, M. Junio de 1998.
- ³ Op. Cit.
- ⁴ Op. Cit.
- ⁵ Vida de Maestros. Vallejo, M. Abril de 1998.
- ⁶ Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos: La Televisión Educativa. Vallejo, M. Junio de 1998.
- ⁷ Proyecto: Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos. Uso de la Televisión en el Aula. Junio de 1998.
- ⁸ Op.cit.
- ⁹ Op.cit.
- ¹⁰ Las comillas citan apartes del documento del IDEP Formulación del Plan de Inversiones 1998-1999: Comunicación educativa.
- ¹¹ Montaña, F. Sin pie de imprenta.
- ¹² Ver contrato 37, celebrado entre el IDEP y Francisco Montaña
- ¹³ Foro Distrital. *La comunicación educativa como estrategia de desarrollo pedagógico*. Mayo 4 y 5 de 1999. Discurso de apertura del Alcalde Mayor de Santa Fé de Bogotá.
- ¹⁴ Chiappe y Montaña: Herramientas para formar valores. Serie editorial Vida de Maestro.

CAPÍTULO 2

LA DISTRIBUCIÓN

La *Caja de Herramientas Vida de Maestro* constituye un producto cultural que toma forma a partir de una política pública estructurada por el IDEP, la cual propende por la necesidad de configurar un espacio en el cual confluyan los campos de la educación, la comunicación y los valores para favorecer los procesos de construcción y mantenimiento del tejido social.

Los materiales que componen la caja se inscriben en el marco del proyecto *Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos* del IDEP, el cual busca introducir los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en el espacio escolar para impulsar una reflexión pedagógica que se de a la tarea de construir una cultura compartida que pueda hacer suyo el conflicto y generar a partir de él patrones de beneficio común que permitan afrontar los problemas de convivencia que aquejan a nuestra sociedad.

El proyecto *Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos* propone, en respuesta al Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de la Secretaría de Educación de Bogotá, “promover, dinamizar y fortalecer los canales de comunicación entre el Instituto, la comunidad educativa y la ciudadanía” mediante diversos materiales que permitan superar la carencia de medios que contribuyan a la formación en valores, a la transformación de los métodos de enseñanza y a la constitución de espacios de formación permanente de docentes, tanto en la institución escolar como en contextos no convencionales de formación.

El proyecto busca así ofrecer a los docentes en servicio y en formación, acceso a nuevas formas de enfrentar la acción educativa y de construir saber pedagógico, proponiendo la socialización de experiencias de maestros a través de estrategias no discursivas, lúdicas y estéticas que utilicen los medios masivos de comunicación y que vinculen la capacidad de innovación y la autonomía pedagógica de los docentes.

La distribución de la *Caja de Herramientas* no se encuentra desligada del proyecto del IDEP, en la medida en que la caja constituye un producto cultural al cual subyace una intencionalidad pedagógica; los materiales entonces resguardan un horizonte de sentido que debe ser reconstituido en la institución escolar y que debe dar lugar a un espacio de diálogo que favorezca la apropiación de los mismos, apropiación que ha de generar en la escuela una suerte de tensión entre los diversos sentidos que atraviesan la vida cotidiana y que intentan abrirse en ella y la manera como no obstante, ella resiste dicha apertura.

La estructura de la distribución pone de manifiesto entonces, un proceso de circulación de un producto cultural determinado no ya por la comercialización de un producto con fines económicos, sino por la puesta en juego de la educación como un bien público. En consecuencia la distribución de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* es entendida, en lo que sigue, como un momento específico del Proyecto *Vida de Maestro* caracterizado por un

diálogo al cual el proyecto mismo se abre con las instituciones educativas y que, por corresponder a la intencionalidad pedagógica del mismo, encarna una determinada manera de comprender la relación Medios de Comunicación-Educación.

En el presente capítulo intentaremos dar cuenta de ese diálogo y delimitar la comprensión que lo fundamenta para hacer manifiestos los sentidos que han configurado las diferentes etapas de la distribución de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*.

En este sentido, la elaboración del capítulo ha contemplado tres partes. La primera de ellas hace referencia a la difusión del proyecto pedagógico del IDEP a través de medios masivos de comunicación y busca mostrar las diversas elaboraciones que preparan el ingreso de la *Caja de Herramientas* a las instituciones educativas de la ciudad.

La segunda describe la estrategia de distribución de la *Caja de Herramientas* y busca delimitar la articulación de la misma con el proyecto del IDEP, el fundamento conceptual de la metodología de análisis de dilemas morales, la estructura de los talleres de análisis de dilemas morales, el proceso de distribución a colegios públicos y privados de la ciudad, el momento de entrega de los materiales y las reacciones inmediatas de los docentes a los mismos.

La tercera busca dilucidar la estructura general del proceso de distribución, las etapas del proceso y los sentidos que se hicieron explícitos a lo largo del mismo sobre la formación de docentes, los medios de comunicación y los valores.

2.1 Difusión del Proyecto *Vida de Maestro* a través de Medios Masivos de Comunicación

El proceso de distribución de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* se enmarca en la confluencia de tres elementos, a saber: a) relación medios masivos de comunicación-educación, b) la formación permanente de docentes, c) la formación en valores. Elementos que responden a su vez a la intención de

...avanzar y consolidar estrategias para apoyar el uso de la televisión como recurso didáctico y promover la socialización de experiencias innovadoras a través de los medios masivos. Esto permitirá a los docentes y a la comunidad analizar y mejorar las prácticas escolares y apoyar la aplicación de propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades de cambios educativos. (Un paso más en nuestro andar *Vida de Maestro*. En: *Aula Urbana*, Abril-Mayo de 1999, IDEP, Santa Fe de Bogotá. p. 3)

De este modo, la intencionalidad pedagógica del IDEP, da lugar a estrategias de difusión de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* que no corresponden con la manera como cualquier producto comercial es anunciado, sino que se inscriben en la conceptualización que sustenta la formación en valores a través de los medios de comunicación.

La difusión del proyecto cuenta así con *Aula Urbana* como un medio institucional que se inserta genuinamente en el entramado de la cultura escolar, conservando un lenguaje propio que no se reduce a los juegos de lenguaje del aula, pero que no resulta extraño para los actores de la escuela. De este modo la difusión del proyecto no circula en un medio ajeno a la escuela y no se adapta a fines preestablecidos, sino que en sí misma constituye un ejercicio de comunicación que vincula la cotidianidad escolar. Por otro lado, la vinculación del Diario El

Tiempo al proyecto *Vida de Maestro* permite que la propuesta circule por fuera del contexto escolar pero sin que por ello se pierda como referente la cultura escolar.

Así, sin que el Magazín *Aula Urbana* pierda su agilidad por tratar consistentemente temáticas propias de la escuela y, sin que el formato del diario *El Tiempo* caricature la institución escolar, toman forma los siguientes aspectos estructurales de la difusión a través de los medios mencionados:

a) La articulación de una comunicación auténtica con el lector, en la cual se hacen explícitas para éste las intenciones y finalidades del proyecto *Vida de Maestro*, lo cual permite construir desde el mundo escolar y conjuntamente con el lector, la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* como material didáctico.

b) El equilibrio entre la comunicación y los medios que la hacen posible, lo cual quiere decir que el criterio pedagógico que orienta la propuesta no se pierde en función de los intereses de los medios a la vez que el proyecto no deviene una mera instrumentalización de los medios, esto es, que respeta el lenguaje propio de los medios y por ello no pretende adaptarlos a finalidades pedagógicas como si fueran un simple soporte para contenidos escolares.

En efecto, cuando el criterio que determina la inclusión de ciertos contenidos en los medios es comercial, la comunicación que se establece no permite al lector participar en ella, sino que lo aboca a una suerte de recepción pasiva; por el contrario, una intencionalidad pedagógica no agota su sentido en la proliferación de contenidos, sino que ante todo se da a la tarea de construir ciertos modos de comunicación que no se reducen a la estructura de comunicación que se da en el aula pero que no pierden la esencia dialógica del discurso pedagógico.

Se trata así de explorar nuevas lógicas de comunicación que, sin ejercer violencia sobre los medios, permitan poner a circular problemáticas inherentes a la escuela en un ámbito más amplio de realidad social. Lo anterior supone que los posibles modos de comunicación no sean preestablecidos, sino que ante todo sean construidos, con lo cual se vislumbra la vinculación entre medios masivos de comunicación y la formación en valores.

c) La argumentación en torno a las temáticas que dan contexto al proyecto y que no se desligan de las discusiones que tienen relevancia para la institución escolar. No se trata entonces, de acuerdo a una intencionalidad pedagógica, de anunciar simplemente un producto, sino de dar lugar a vías que permitan la construcción social de ciertas problemáticas presentes en el ámbito escolar.

En el numeral 2.3.1 (estructura de la distribución) volveremos sobre estos elementos e intentaremos mostrar cómo engranan con la estrategia de entrega del material y delimitan el contexto en el cual se ofrecen los Talleres de Análisis de Dilemas Morales como marco para la presentación de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*.

Es importante tener en cuenta que lo que viene a continuación busca destacar, a través de las distintas elaboraciones del proyecto que fueron publicadas en el *Magazín Aula Urbana* y en el Diario *El Tiempo*, la intencionalidad pedagógica que subyace al proceso de distribución; de ello no se sigue sin embargo, que por sí solo dicho contexto permitiera la articulación de los

materiales de la *Caja de Herramientas* con las lógicas que subyacen a la cultura de las instituciones educativas, esto porque más adelante afirmaremos que dicho contexto no pudo ser reapropiado por la estrategia de distribución.

2.1.1 Aportes del Magazín Aula Urbana a la difusión del proyecto

Como antecedentes del Proyecto de *Formación en Valores a través de los Medios Masivos de Comunicación*, encontramos que en las ediciones Nos. 7 y 8 de *Aula Urbana*, el IDEP abre la discusión en torno a la entrada de las nuevas tecnologías a la escuela, insistiendo en la necesidad de convocar al profesor, el directivo docente y el investigador alrededor de ésta temática. En este sentido, el Editorial de *Aula Urbana* No. 7 de septiembre de 1998 “Teoría y tecnología: no es lo uno sin lo otro” propone la tecnología aplicada a la educación como un instrumento al servicio de procesos pedagógicos que además, ha de incitar la generación de teoría sobre lo pedagógico.

El artículo “Tecnología y escuela: ¿encuentros o desencuentros?” de Judith Martínez, siguiendo la línea temática propuesta para la edición No. 7 de *Aula Urbana*, llama a reflexión sobre el hecho de que los niños acceden a las nuevas tecnologías en espacios distintos al de la escuela. Se afirma así que las nuevas tecnologías

... emergen casi en contra de la escuela, o la escuela se pone en contra de ellas, debido posiblemente al alto nivel de atención y dedicación que genera en los niños y jóvenes, lo cual ha sido justificado psicológicamente como perjudicial y generador de conductas agresivas. (p. 4)

Sin embargo, se señala que la problemáticas frente a las nuevas tecnologías dependen del punto de vista en que son planteadas y por ello, son contrastadas con una mirada diferente, proporcionada por niños y jóvenes, con el fin de evidenciar

... diversos elementos constituyentes de las dinámicas juveniles en el campo de las nuevas tecnologías: el interés permanente, la superación de las ideas de acumulación, la descentralización de la información, la necesidad de interactuar, la multiplicidad de miradas, la imprecisión en los conceptos y, por supuesto, en las dinámicas enseñar-aprender, el alto índice de alternatividad, el requerimiento por el manejo de otras dimensiones. (p. 4)

El artículo recoge diversas experiencias que han tenido lugar en la escuela en torno a las nuevas tecnologías, para concluir que

Nuestra cultura escolar ha tenido un fuerte énfasis en el manejo bidimensional, ahora, Internet y la realidad virtual nos acercan a otras dimensiones ¿Nuevas formas de pensamiento se empezarán a esbozar, nuevas lógicas e ideas surgirán? (p. 5)

La aproximación a estas experiencias ha permitido apreciar la facilidad que los niños y jóvenes tienen para interactuar, comprender y modificar nuevas tecnologías. Ellos nos enseñan las dinámicas actuales de la cultura escolar. Con sus comportamientos y actitudes frente a los diferentes contextos ¿estarán proporcionando elementos que ponen en duda el soporte que mantiene vigente la organización escolar? ¿estarán mostrando lo que no es necesario para el saber? (p. 5)

María Teresa Herrán, destaca en el artículo “La tele: una aliada de la educación” algunas de las sugerencias que Simón Fuller, director de educación y Malcom Ward, pedagogo de ciencias y matemáticas del canal cuatro escolar de Gran Bretaña, hicieron a los docentes de la ciudad:

Los maestros deben orientar a los niños para que no sean receptores pasivos de los mensajes televisivos; no se trata de verla mecánicamente, sino activamente para lograr su efectividad. (p. 7)

Tengo una buena frase. Parece que su origen es chino, pero es muy significativa y puede ser usada en el caso de la televisión: “Si oigo, olvido”, de tal manera que cuando el profesor se limita a hablarme, mañana voy a olvidar, “Si veo, recuerdo”, pero cuando “hago, entonces sí entiendo”. Sólo cuando empezamos a hacer realmente algo iniciamos el proceso de entendimiento. (p. 7)

Lo ideal es que los niños sean receptores activos de la televisión. Y para lograrlo, los educadores deben estar enterados de cómo introducir y posteriormente lograr que los niños hagan ejercicios después de mirar televisión. Es fácil hacerlo aprovechando su interés en la recepción de mensajes emitidos por este medio. Por lo tanto los profesores encuentran ahí un buen instrumento para fortalecer sus enseñanzas en el aula. (p. 7)

Circunscrita aún al tema de la televisión en el aula con su artículo “Medio, maestro y medio”, M. Vallejo afirma que:

Los ambientes tecnológicos escolares se están constituyendo en una alternativa hacia el desarrollo de habilidades y condiciones para impulsar la creatividad, la sistematización de información, la adaptación al cambio y el trabajo cooperativo, con miras a formar personas capaces de lograr sus metas y construir un futuro con calidad de vida. (p. 8)

A continuación la autora hace alusión a la televisión como uno de los instrumentos tecnológicos que ha revolucionado la enseñanza, porque permite vivenciar experiencias que difícilmente pueden ser llevadas a cabo por otros medios o recursos educativos señalando, que no obstante,

la televisión como herramienta didáctica está subutilizada, o lo que es peor, mal utilizada. Con frecuencia, el uso de la televisión en el aula se limita a la utilización de videos didácticos, lamentablemente de manera improvisada, sin un proyecto pedagógico definido, casi obedeciendo a circunstancias ajenas a lo pedagógico: porque dispone del video en un momento determinado o porque hay unas horas disponibles para “llenar”; se desaprovecha así un recurso valioso.

En *Aula Urbana* No. 8 de diciembre-enero de 1998, encontramos tres artículos referidos al tema Escuela y medios, que perfilan algunos de los elementos que van a soportar estructuralmente el proyecto pedagógico del IDEP en torno a los medios masivos de comunicación.

En el primero de ellos “La educación empantallada”, entrevista realizada por M. T. Herrán a B. Toro, de la Fundación Social, se afirma que los medios masivos de comunicación ven la educación desde fuera, sin interesarse en los procesos educativos en sí y que, para analizar el problema educativo deben convocar tres niveles de problema:

El primer nivel lo constituyen lo que yo llamo problemas educativos, o sea, cómo una sociedad crea condiciones estables para garantizar que cada generación se apropie del mejor conocimiento que su sociedad posee, desde un enfoque estructural. (p. 12)

El segundo nivel de problemas se refiere a cómo lograr interacciones exitosas entre los que enseñan y los que aprenden, llámense profesores o tutores. La gente no suele preguntarse por qué existe la educación. Existe por una sola razón: porque el conocimiento no es natural. (p. 12)

Un tercer nivel lo constituyen los problemas didácticos. La forma como existe el conocimiento no es la forma como usted puede apropiarse del conocimiento, o sea la física, el principio de física natural de Newton es un libro para físicos. Así un muchacho no puede aprender física. Entonces el reto es

coger esos conocimientos, reestructurarlos de otra manera para que otros puedan acceder a ellos. (pg.12)

Se plantea así un interrogante por el aporte de los medios con relación a estos tres niveles de problemas, ante lo cual se propone que:

En el primer nivel lo que pueden aportar los medios es: cómo convertir la educación en un problema de estado, cómo mover una sociedad y orientarla para entender que las metas de la educación no son a corto plazo, cómo lograr que la sociedad entienda que la educación no puede ocurrir sin otras condiciones no se dan, darle una ubicación real, no romántica ni populista al educador. (p. 12)

A nivel pedagógico, los medios de comunicación no ven la pedagogía, ven a los maestros haciendo huelgas, ni siquiera ven al maestro como un profesional; lo ven como a un trabajador. Los medios confunden el papel profesional con el papel laboral y han vendido una serie de imágenes que no son buenas para el país. La información pública dada por los medios de comunicación no percibe cuál es el proceso educativo y cree que el problema de la educación se resuelve a través del arreglo del salario de los maestros. Lo que también se sabe por supuesto, es que no es posible mejorar el rendimiento sin algún incentivo económico para los maestros, pero esta es una variable componente, no es una variable causal. (p. 12)

Como a los periodistas no les interesa ese otro aspecto, termina la gente creyendo que los niños no aprenden porque el sistema educativo es deficiente por cuestiones salariales. Quiéralo o no lo quiera, un maestro va a producir efectos buenos o malos. Nadie enseña impunemente, o sea, un maestro malo obtiene efectos como un maestro bueno. Entonces, lo que no dedican a estudiar a fondo los medios es cómo está ocurriendo esa interacción y bajo qué condiciones. (p. 12)

El tercer nivel, el didáctico, es muy importante porque es lo que permanece a largo plazo de la educación en el sentido de que los métodos permanecen, los materiales permanecen, las formas permanecen. Allí deberán los medios preguntarse que están haciendo las editoriales, qué materiales objetivos deben tener los niños, cuáles son las metodologías que pueden formar gente más productiva, más democrática, más participativa. (p. 13)

B. Toro resalta además que la relación entre medios de comunicación y educación no puede obviar el hecho de que el niño

... tiene que adquirir formas e analizar el entorno, debe tener formación política, sobre todo formas de aprender a usar los medios de comunicación, a cualificar medios y aquí hay colegios que lo hacen muy bien (p. 13)

Por su parte, M. Vallejo, en el artículo “Los medios: aula transversal” afirma, con relación al trabajo pedagógico que puedan llegar a articular los medios, que

Los procesos de socialización en los cuales los niños y jóvenes construyen su propia realidad y elaboran una cultura específica, incluyen cada vez de manera más directa aquellos aspectos de la vida cotidiana, en los que las nuevas formas de comunicación tienen un papel principal, de tal manera que el sistema educativo debe proponer formas aproximación a partir de la utilización pedagógica de los medios de comunicación (p. 14)

En este sentido la autora propone que un primer punto de encuentro entre medios y escuela debe dar cabida a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las coincidencias y cuáles las discrepancias entre los valores que sustentan esos espacios de socialización?

El artículo también enumera algunos factores que inciden en la escasa utilización de la televisión en la escuela, factores que están determinados por la percepción que los profesionales de la educación tienen del medio televisivo, y que se sustenta en la contradictoria relación existente entre cómo perciben los profesores los medios y cómo los utilizan en su contexto de trabajo:

- Los docentes son habituales televidentes de novelas, seriales nacionales y extranjeros, programas deportivos, noticieros y en menor proporción programas de opinión
- Los docentes consideran a la televisión como un obstáculo para la dedicación de los estudiantes a las actividades de aprendizaje posteriores al aula
- Los docentes encuentran en la programación de televisión contradicciones con los contenidos curriculares y de formación de valores que se promueven en las instituciones
- Los docentes consideran la programación de televisión de mala calidad, pero no desarrollan una crítica significativa del hecho. (p. 14)

Para la autora, el punto crucial del tema tiene que ver con el hecho de que los docentes no tienen una formación sistemática en cultura audiovisual, sino que ésta se limita a pequeñas experiencias educativas desligadas de un proyecto pedagógico que de sentido a dichas prácticas. Sin embargo, es evidente que los estudiantes se socializan a través de los medios y tecnologías de naturaleza audiovisual e informática, por lo cual se hace necesario

... propiciar en los docentes en ejercicio y en formación, un conocimiento de la televisión así como también de los demás medios de comunicación. Que no se limite de manera aislada al análisis de los contenidos, ni al tipo de representaciones que utiliza en sus mensajes, ni mucho menos al estudio de los efectos que el medio ejerce sobre la audiencia; todos estos son aspectos parciales de un fenómeno muy complejo.

Es indispensable ofrecer a los docentes opciones que les permitan aproximarse de manera holística a la televisión y puedan considerar útiles desde una perspectiva educativa y pedagógica.

En este sentido, se propone desarrollar un proyecto curricular que incorpore de forma globalizada entre las distintas áreas que conforman el currículo escolar y en los procesos de formación del docente, el uso de los medios de comunicación (particularmente la televisión) de tal manera que se forme a los niños y jóvenes a partir de sus experiencias previas como consumidores de productos culturales con los medios, para ser capaces de seleccionar los mensajes recibidos, ser críticos con los mismos, identificar los intereses y valores que subyacen a toda propuesta audiovisual y les dote de herramientas, no sólo académicas, sino también culturales que les permitan aprender significativamente desde los medios de comunicación social y no estén indefensos intelectual y culturalmente ante los mismos. (p. 15)

En la misma edición de *Aula Urbana*, F. Montaña adelanta, en el artículo “Paquita Gallego al tablero”, algunas reflexiones sobre el papel pedagógico de la televisión:

La televisión educativa ha dejado de ser, tal vez, un género narrativo distinto dentro del ya difuso panorama de los géneros televisivos. Sería posible, entonces, pensar que la televisión educativa se distingue más que por sus estructuras narrativas o por sus implicaciones de producción, por la forma específica en que se consume. (p. 15)

Cualquier material televisivo comercial, educativo, nacional o extranjero, podría ser educativo si se usara como tal. Esta idea le abre un enorme campo al género educativo y no necesariamente se lo cierra a las producciones diseñadas desde el principio para este tipo de consumo que, entre otras cosas, significa considerables esfuerzos económicos y creativos. (p. 15)

El autor centra la mirada en los elementos que determinan el éxito de experiencias en televisión educativa, el cual tiene que ver con la calidad del acompañamiento que se haga de la emisión de los programas; cuando se trata de fenómenos masivos tal acompañamiento sólo puede darse por medio de extensiones de quienes han diseñado el uso de dicho material, es decir, materiales impresos. En este sentido, propone

... la creación de materiales anexos que les permitieran tanto a maestros como a estudiantes apropiarse en sus propios contextos de dichos materiales. Estos costos son evidentemente mucho menores que los de producción de televisión y con un poco de creatividad e inteligencia es posible encontrar en casi cualquier producción nacional o extranjera elementos que podrían vincularse con los currículos propios de cada escuela. (p. 15)

La investigación sobre *El Estado del arte en comunicación/educación en el Distrito Capital*, llevada a cabo por la Universidad Pedagógica Nacional y que constituye un precedente a tener en cuenta para el Proyecto *Vida de Maestro*, es reseñada en el artículo *C/E: del desencuentro al encuentro*, publicado en *Aula Urbana* No. 9 de febrero de 1999. Al respecto se ofrecen algunas de las conclusiones y recomendaciones del estudio, precedidas de algunas observaciones generales:

En la práctica de la investigación y de la formación académica, en la práctica de la comunicación masiva y en la práctica de la docencia, este estado del arte ha encontrado que la relación C/E está plagada de malentendidos, preconceptos e inconsistencias entre lo que se piensa en teoría y cómo se actúa.

Todo aquello le resta perspectivas a lo que no sólo parece ser un inmenso potencial en la construcción de cultura, sino parte integral del “Ecosistema comunicativo” de la sociedad contemporánea.

Aunque su ámbito es la ciudad de Bogotá, y si bien en el caso de lo comunicativo el énfasis se hace en lo mass-mediático...muchas de las percepciones, conclusiones y recomendaciones que formularemos en este capítulo final del estado del arte para una mayor integración de las dinámicas comunicacionales y educativas, son aplicables a la realidad nacional y latinoamericana. Y lo son, porque cuando se habla de comunicación y de educación se habla de identidades, de imaginarios, en suma, de aquellos productos culturales emanados de las relaciones entre los seres humanos. (p. 4)

Investigadores como Huergo, Martín Barbero, Torres, Mockus y Toro recalcan que para que el encuentro sea fructífero, no sólo no debe existir relación de jerarquía entre un ámbito y el otro sino que el punto de encuentro debe ser el terreno cultural, político y ético. Dadas las circunstancias actuales, en Colombia, en general, y en Bogotá, uno de los escenarios de acercamiento puede ser el propósito común de una construcción de ciudadanía para la paz.

Resulta inquietante observar cómo, en la práctica, en muchos proyectos que tiene que ver con la paz el enfoque es comunicativo o mediático pero no integrado con las propuestas educativas y viceversa. Es decir, que se piensa, se propone y se dispone bien sea en términos educativos, bien sea comunicativos, pero no integrados. Como se ha visto, ello ha tenido repercusiones en las políticas estatales en educación y comunicación, las cuales, cuando existen, van cada cual por su lado produciendo desperdicio de recursos y esfuerzos. (p. 4)

Buscar un terreno común que dinamice las acciones comunicacionales y educativas equivale

también a “desencasillar” los enfoques, es decir, a considerar que la C/ E se expresa en espacios de socialización, entre los cuales la escuela y los medios masivos de comunicación. Ello equivale a superar la vieja discusión sobre cuál es más importante, o desde dónde debe venir el enfoque. En ese sentido debe quedar muy claro que el aula, la escuela, la radio, la prensa, la televisión son simples vehículos o espacios por los cuales transitan contenidos auditivos, visuales, escritos, y que el reto más crucial debe ser una mejor comunicación entre los seres humanos y las sociedades en que se mueven.

Ello implica un cambio de percepción y de mentalidad no sólo en relación con los instrumentos sino con los procesos y con los objetivos últimos de la acción comunicativa, provenga esta de lo educativo forma o informal, lo periodístico, lo telenovelesco, lo publicitario y todas las formas de comunicación que brindan las nuevas tecnologías. (p. 4)

Retos y propuestas

Para la academia y la investigación:

- Desglosar el elemento comunicativo en los esfuerzos de solución pacífica de conflictos
- Abrir la escuela al ecosistema educativo
- Investigar en comunicación para comunicarse
- Profundizar en el estudio de las identidades
- Desarrollar metodologías sobre recepción crítica en las distintas esferas comunicacionales
- Profundizar en el conocimiento de la mentalidad de los docentes, lo que permitiría ser más eficaz en lograr que se adapte a los procesos requeridos por las nuevas tecnologías
- Actualización permanente
- Adquirir la habilidad pedagógica de comunicar lo investigado, par que redunde en beneficio social

Para la escuela:

- Hacer presencia para que no se siga desconociendo la importancia de lo escolar
- Replantear la relación docente-estudiante
- Darle sentido público y colectivo a los espacios comunicativos
- Propiciar la comunicación interdisciplinaria y colectiva
- Volver cotidiana la reflexión sobre lo mediático
- Concebir los proyectos comunicativos como parte del PEI, como ingrediente fundamental de la proyección social y comunitaria de la institución
- Mejorar la comprensión interna de los propósitos institucionales
- Superar el síndrome “Bajo llave”
- Integrar los proyectos escolares en C/E a los programas académicos (p. 5)

Para los medios:

- Adquirir, a través de capacitación y reflexión colectiva, mayor conciencia de su función educativa
- Redimensionar lo educativo
- Asumir la investigación sobre nuestra identidad en vez de suponerla
- Superar la etapa de las campañas y del encasillamiento cultural y conceptual

Para los fijadores de políticas comunicativas y educativas

- Desde las políticas de comunicación entender que la tecnología no es el fin sino el vehículo
- Mayor coherencia entre las políticas de comunicación y las educativas
- Mayor interacción entre lo mediático y lo educativo
- No aferrarse a conceptualizaciones simplistas, rígidas y estereotipadas
- Actuar sobre brechas generacionales, económicas y de estrato social

- Propiciar la inversión de capitales privados en proyectos de comunicación educativa
- Estimular proyectos concretos, integradores y prácticos
- Destinar partidas del Fondo para el Desarrollo de la Televisión de la CNTV para financiar proyectos

Para todos:

- Alfabetizarse en imagen y sonidos
- Propiciar la interacción interdisciplinaria
- Someter periódicamente los proyectos de C/E a proceso de evaluación independiente (p. 6)

En este número se anuncia además el Proyecto *Vida de Maestro*:

Este proyecto nació de la profunda convicción de que los maestros tienen una inmensa responsabilidad que no ha sido correspondida por los actores de la ciudad. Los educadores, aunque convencidos del impacto que tiene su trabajo sobre el tejido social de la urbe, usualmente se ven enfrentados a situaciones de profunda complejidad, que no siempre saben cómo asumir. El objeto de este proyecto, entonces, es acudir, con unos ciertos elementos de reflexión lúdica y teórica, en apoyo de los maestros, como parte de un proceso de socialización de experiencias.

Para hacerlo, la metodología adoptada fue ir a los maestros, aprender de ellos, oírlos, descubrir en sus acciones los relatos que le permitieran a los demás, si no encontrar soluciones, sí empezar a formular preguntas en el sentido correcto.

Se inició una investigación etnográfica, enfocada en el descubrimiento de experiencias significativas en el ámbito pedagógico de la ciudad. Como herramienta de investigación se diseñó una entrevista flexible que pretendía descubrir, sobre todo, las razones de los logros o de los fracasos, el devenir familiar y social y su relación con los asuntos escolares. Estaba enfocada hacia la vida de los maestros del Distrito, pensando que es ahí donde se encuentran las razones de las formas pedagógicas, y que son esas las importantes para compartir.

Esta investigación se verá en una serie dramatizada de televisión que se encuentra en proceso de diseño y escritura, y en esta editorial. Cada uno de los 10 volúmenes de *Vida de Maestro*, además de las historias de vida de maestros del Distrito, tendrá reflexiones teóricas sobre los asuntos que aparecen en ellas. (p. 7)

Los anteriores artículos constituyen aportes al marco conceptual que intenta dar sentido a la relación medios de comunicación-educación y en el cual se inscribe el Proyecto "*Vida de Maestro*". Su fundamentación conceptual comienza a ser difundida a través de *Aula Urbana* No. 10 de abril-mayo de 1999 con el editorial "Un paso más en nuestro andar. *Vida de Maestro*".

El editorial señala la vinculación del proyecto del IDEP al mundo escolar, por estar referido a una investigación sobre historias de vida de maestros; además hace explícita la pretensión de apoyar el uso de la televisión como recurso didáctico y promover la socialización de experiencias innovadoras a través de los medios de comunicación. La teleserie es entonces, el primero de un conjunto de productos que intentan poner en la esfera pública la realidad escolar, realidad que al hacerse pública se transforma y vuelve transformada a la escuela.

En el mismo número de *Aula Urbana*, los artículos "Con la tele aprendemos", "Entrada triunfal de los medios masivos al aula" y "Educación y medios audiovisuales en la ciudad" hacen

alusión a la relación entre los medios masivos de comunicación y la educación y las posibilidades que ofrece a la hora de dar juego a una propuesta pedagógica en torno a los valores. Se piensa así que la televisión puede facilitar el encuentro y cohesión social, con lo cual se perfila ya un elemento que entrará posteriormente en juego y que tiene que ver con el énfasis puesto en la formación en valores.

Los artículos “Entrada triunfal de los medios en el aula” y “Con la tele aprendemos”, resaltan el sentido didáctico de los medios en tanto constituyen un referente fundamental para las culturas juveniles, de modo que la televisión puede llegar a facilitar la cohesión social, lo cual supone que en el marco de la política institucional del IDEP, el proyecto no tenga el sentido de una simple estrategia instrumental, sino que ante todo intente convocar un diálogo entre el mundo de los adultos y el mundo de los jóvenes a partir de los medios como referentes compartidos. El texto “Educación y medios audiovisuales en la ciudad”, investigación llevada a cabo por el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, documenta el uso de medios audiovisuales en la escuela.

En *Aula Urbana* No. 11 de Junio 1999, Editorial “¿Por qué una telenovela?”, el Proyecto “*Vida de Maestro*” apuesta “a la necesidad de volver a asumir la formación en valores como parte fundamental del saber pedagógico de los maestros, directivos, alumnos y padres de familia.” Se insiste de esta manera en el carácter pedagógico de la teleserie “Francisco, El Matemático”:

El IDEP, en consecuencia se ha arriesgado al diseño y producción de una alternativa, se trata de una serie de productos comunicativos que pretende poner en el ambiente preguntas sobre los comportamientos y la vida cotidiana de los maestros con el fin de motivar la discusión y reflexión sobre algunos núcleos problemáticos. Con esto no se quiere establecer modelos de comportamiento, ni definir la realidad escolar, pero sí mostrar formas de enfrentar y tratar los problemas y situaciones que son cotidianas en la vida de los educadores. (*Aula Urbana*, p.1)

La teleserie responde, en este sentido y según el artículo “la comunicación educativa y el desarrollo pedagógico” a una comprensión de la relación entre medios de comunicación y educación que reconoce cómo

Gracias a la tecnología los medios de comunicación se han desarrollado a gran velocidad, mientras que han quedado rezagados en el tratamiento de lo pedagógico a través de estos medios. Las comunicaciones y la informática están sirviendo a todos los campos, pero muy pobremente a la pedagogía. (p. 8)

Quizá existe algo en las escuelas que las hace ambivalentes ante el uso de estas tecnologías; aunque cada día la creatividad de los maestros se ve enfrentada a grupos de estudiantes que pertenecen a la generación de las telecomunicaciones. (p. 8)

El artículo “Francisco, El Matemático. Una cuestión de física química” precisa aún más de que manera el Proyecto *Vida de Maestro* tiene pertinencia para la formación de docentes al resaltar como el IDEP

... se encuentra empeñado en desarrollar el proyecto denominado “Desarrollo pedagógico por medios masivos” que busca descubrir las problemáticas recurrentes a las que se ven enfrentados cotidianamente los maestros y que influyen en su actividad laboral, como un aporte a los procesos de formación permanente de docentes. (p. 12)

Aula Urbana No. 12 de Julio 1999 incluye el artículo “La sexualidad: el amor eres tú” en el cual son tratados por los expertos diversos interrogantes de la teleserie “Francisco, El

Matemático”. El Editorial “La realidad es una construcción ética” insiste en la necesidad de abrir vías a una propuesta con sentido ético que configure el campo de los valores como factor de cohesión social. Este campo es definido como abierto y por lo tanto, la reflexión que tenga lugar en el mismo, implica elementos no definibles ni terminados sino en permanente transformación: la convivencia, el desarrollo social y la realización individual. Elementos que configuran las diversas problemáticas que confluyen en la teleserie.

En la sección Recomendados de *Aula Urbana* No. 13 de agosto de 1999, se hace alusión al libro “El colegio de la esquina...” de la serie editorial *Vida de Maestro*:

Escuela y comunidad aborda diversas ponencias expuestas por especialistas y estudiosos del tema. Además presenta algunas historias de vida de maestros, su interés radica en que de manera novelada reflejan la vida de algunos de los maestros de la ciudad y sus problemas cotidianos. A partir de ellas, es posible, como en el caso de la maestra y el niño, encontrar nuevos canales de comunicación. (p. 21)

Aula Urbana No. 14 de septiembre de 1999, está dedicada al tema de la drogadicción en la escuela con títulos como “Prevención integral. Alternativa contra la drogadicción”, “Nuevas estrategias en materia de prevención”, “La tarea de los maestros contra las drogas”. Se anuncia además, en la sección Recomendados, el libro “Fuera del alcance de los niños” que hace parte de la serie editorial *Vida de Maestro*:

Contiene el tema de las drogas en la escuela, su consumo y su distribución. Alrededor de esta temática se convocó a seis especialistas con el fin de debatirla frente a doscientos maestros que asistieron al evento. A partir de sus experiencias profesionales, institucionales y personales, cada uno de los ponentes expuso sus puntos de vista sobre el asunto para darle inicio a un debate que debe continuar durante mucho tiempo en las escuelas.

Fuera del alcance de los niños aborda el tema de las drogas, se trata sin lugar a dudas de un problema cultural, donde las reglas de comportamiento solamente son válidas y efectivas si están basadas en consensos colectivos. El objeto de reunir un grupo de especialistas en el tema de la escuela y las drogas, tiene sentido sólo en tanto el encuentro se constituya en el punto de partida para establecer diálogos que posibiliten la construcción cultural de consenso alrededor de las drogas. (p. 21)

La edición No. 15 de *Aula Urbana*, octubre de 1999, está dedicada al tema de la salud mental en la escuela con artículos como “Pedagogía de la ternura”, “Salud mental de los maestros. Tema tabú en la escuela”, “Huellas de la infancia”, “Las aulas no escapan a la crisis”, “Un día en la vida del profe...” El libro “El final del miedo” de la serie “*Vida de Maestro*” es presentado, en la sección Recomendados, de la siguiente manera:

Esta publicación recoge la memoria del seminario sobre Salud Mental en la escuela realizado en el IDEP, el 6 de mayo de 1999, al que asistieron cerca de 300 docentes de establecimientos oficiales y privados. Educadores y directivos aportaron al público asistente sus opiniones; así mismo, médicos psiquiatras, psicólogos y maestros expusieron planteamientos conceptuales y teóricos para apoyar la gestión de una salud integral y de una más adecuada salud mental en la escuela y en la familia, muchos de estos se recogen en El final del miedo. (p. 21)

En el final del miedo se incluyen recomendaciones bibliográficas y algunas direcciones de Internet que serán de gran aporte a los interesados en empezar a conocer o profundizar en la temática de la salud mental en la escuela. Este libro viene a ocupar un vacío para incitar a los docentes y padres en medidas preventivas para promover la Salud Mental, dentro del concepto de salud integral, tan

necesario en nuestros días. (p. 21)

“¿Qué sucede con los audiovisuales en la escuela?” es un estudio llevado a cabo por el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, el cual es reseñado en *Aula Urbana* No. 16 de noviembre de 1999, y que deriva algunas líneas de acción en torno a los audiovisuales de carácter educativo en la ciudad. Al respecto se afirma que ante todo

... surge la necesidad de plantear una política orientada a incrementar y cualificar el trabajo con los audiovisuales en las escuelas del Distrito Capital, que tenga como propósitos centrales la promoción de un diálogo entre la escuela y las culturas audiovisuales, el desarrollo de competencias lecto-escritoras de profesores y estudiantes en y a través de los medios y de los materiales audiovisuales y 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: cualificar la oferta, promover programas de formación de profesores y directivos, fomentar la producción de audiovisuales de carácter educativo e impulsar la producción de conocimiento sobre medios audiovisuales y escuela. (p. 6)

En el mismo número, aparece como libro del mes en la sección Recomendados, “El profe es una nota...” de la serie *Vida de Maestro* que desarrolla como temática la imagen y el rol del maestro:

Entre las ponencias está la de Mireya González, historiadora y asesora del IDEP, en la que se expone brevemente un panorama bastante esclarecedor de los elementos culturales que interfieren en la conformación de la imagen de los maestros colombianos; Francisco Parra Sandoval, Secretario de Educación del Municipio de Ibagué y Germán Alexander Molina Soler, asesor pedagógico de la misma; procuran revisar la imagen que se puede formar a partir de los comportamientos cotidianos de los maestros, de acuerdo con su nivel salarial, con la modalidad de contratación, con su nivel de compromiso, para terminar sugiriendo que los maestros deben romper con la tradición con el fin de alcanzar un nuevo nivel de desarrollo.

El educador Luis Eduardo Sabogal refiere su experiencia personal, concluyendo que es a través de nuevas metodologías de enseñanza y de relación escolar como se modela la imagen del docente. Por su parte Gustavo Escobar Baena hace un recorrido por los elementos definitivos de la formación de la imagen del maestro. A través de este vislumbramos al educador como a un ser de relaciones, en donde ellas y no otra cosa son las que lo definen. (p. 22)

En *Aula Urbana* No. 17 de enero del 2000, en el artículo “¿Formar en valores a través de los medios de comunicación?”, aparece de manera explícita una fundamentación teórica del Proyecto *Vida de Maestro* del IDEP, que sirve de contexto para la difusión de la *Caja de Herramientas*, pues a la vez que se propone una discusión sobre la manera como los medios se han introducido en la vida cotidiana y pueden crear modelos de comportamiento, actitudes y creencias, se anuncia la Caja como material para la formación en valores. En este contexto tiene lugar una discusión que refleja el sentido particular del proyecto:

Entre quienes consideran que los medios son útiles en propósitos formativos existe una discusión importante, centrada en el equilibrio que deben guardar los componentes de una estrategia de educación por medios masivos. Hay quienes sostienen que las intenciones pedagógicas deben ser las que articulen y definan las estructuras del discurso que se adapta al medio de comunicación elegido.

De esta manera se validan productos en los cuales el ingrediente pedagógico modelan mensajes que se salen de las estructuras que el mercado de los medios ha definido para cada uno de ellos, pero que privilegian la transmisión de conocimientos como estrategia comunicativa. En este grupo de productos encontramos las producciones destinadas a la formación a distancia donde el medio no es más que un soporte para los contenidos curriculares. (p. 5)

Por otra parte existe otra posición: los lenguajes desarrollados por los medios y su interacción con los consumidores son valiosos y aportan, por sí mismos, nuevos elementos en el proceso de formación y aprendizaje. Desde esta concepción se propone adaptar los fines pedagógicos a las estructuras y formas narrativas existentes. Esta posición implica un trabajo más cercano con los especialistas y los lenguajes propios de los medios. (p. 5)

Esta edición además recomienda el libro “El recreo de las horas”:

El libro *El recreo de las horas* propone una manera distinta de concebir la productividad, alejada de los rigores del minutero, centrada en nosotros mismos y en nuestros ritmos, y basada en un amable sentido de la responsabilidad. El tema que se encuentra expuesto en este libro es, tal vez, uno de los más apasionantes de los que forman la colección. Sin embargo, con él es posible caer en el abismo de la futilidad, de lo inocuo. Esperamos que no ocurra eso con esta introducción que se ha propuesto delinear una cuantas ideas relacionadas con el recreo de las horas. (p. 21)

Aula Urbana No. 18 de febrero del 2000, el artículo “Manejo de dilemas morales a través de Francisco, El Matemático” plantea que el análisis de dilemas morales es una manera de formar en valores que

... afina el uso de la razón y la argumentación como herramientas para la interacción con los demás y revela la imperiosa necesidad de reconocer racionalmente los límites que debe tener el comportamiento individual y los principios o límites que se deben reconocer para cimentar la convivencia armónica y libre. (p. 22)

A continuación, en el artículo “Siete pasos para desarrollar el taller”, se presenta un ejercicio de análisis de un dilema valorativo a partir de algunos fragmentos de los diez primeros episodios, de la serie Francisco, El Matemático, sobre situaciones de agresión y violencia. Se resalta la pertinencia de la Guía Pedagógica para un uso didáctico de los materiales. Se incluye además una separata que presenta la *Caja de Herramientas* planteando que: “la formación en valores no puede desaprovechar las inmensas posibilidades de herramientas de comunicación como la televisión y sus géneros para convertir asuntos morales en objeto de análisis colectivo.”

Aula Urbana No. 19 de Abril del 2000, informa sobre la exposición “La Bogotá del Tercer Milenio” anunciando la realización de una serie de talleres sobre dilemas morales en la teleserie *Francisco, El Matemático*. El artículo de la sección Recomendados “Publicaciones del IDEP en la Exposición la Bogotá del Tercer Milenio” describe cada uno de los componentes de la *Caja de Herramientas “Vida de Maestro”* y señala que cada uno de estos productos dirigido a la comunidad educativa, recoge experiencias cotidianas de la escuela e importantes aportes de investigadores dedicados a la educación a y a la pedagogía.

Aula Urbana No. 21 de Agosto del 2000, informa sobre los Talleres de Análisis de Dilemas Morales en la Serie Francisco, El Matemático, que se han realizado en distintas localidades de la ciudad y en los cuales se ha entregado la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*. Al respecto se afirma que

En un ambiente de sano debate, se ha logrado establecer la importancia del dilema moral como

herramienta para la formación en valores, entendido como la situación en la que alguno de los personajes se ve enfrentado a tomar decisiones que le generan una duda auténtica para optar por una u otra alternativa. (p. 22)

Lo anterior constituye una invitación a centros educativos de la ciudad para que participen en los talleres que se realizarán próximamente.

Es importante mencionar que la sección Buzón TV desde el No. 12 de *Aula Urbana*, ha publicado las reacciones a la emisión de la serie *Francisco, El Matemático*, permitiendo la circulación de diversos imaginarios contruidos en torno a la misma y la contrastación de éstos con las intenciones de los creadores del proyecto, lo cual supone que se admitan múltiples interpretaciones de la Serie y que, precisamente a partir de dichas interpretaciones, se abra la posibilidad de una lectura conjunta de la realidad escolar.

2.1.2 Vinculación del Diario El Tiempo al Proyecto *Vida de Maestro*

El Diario El Tiempo se vincula al Proyecto *Vida de Maestro* en el lanzamiento de la serie *Francisco, El Matemático* el día sábado 22 de mayo de 1999 y publica los días domingo de mayo, junio y julio del mismo año, diferentes artículos sobre las temáticas abordadas en la misma, con el fin de mostrar a qué problemas se ven enfrentados los maestros de Colombia.

Así, el artículo “En sintonía con el maestro” hace alusión a la manera como Francisco

... reúne las angustias y preocupaciones de muchos maestros entrevistados y de algo constante que encontró el IDEP: lo que los maestros viven a diario está muy lejos de lo que les enseñaron en sus universidades. Tanto que las teorías que manejan a las mil maravillas no tienen nada que ver con lo que hacen en el aula, pues no saben cómo adaptarlas a sus realidades.

También se señala que los dramas que cada personaje vive fueron los que más aparecieron en la investigación del IDEP, dramas que convocan de una u otra manera problemáticas que no tienen cabida explícita en la realidad escolar. Se enumeran entonces algunas de las conclusiones de la investigación que sirvieron de base a la serie:

La escuela es violenta. No se trata solo de agresiones físicas. También hay violencia psicológica y chantajes; innovar es muy difícil. Hay problemas burocráticos que lo impiden y burlas ante las propuestas nuevas. Algunos maestros, anclados en el pasado, afirman: “yo aprendí así, ¿por qué los otros no pueden aprender igual?”; la sexualidad es un hecho permanente en la escuela. No solo que los alumnos hagan el amor o que haya violaciones. Siempre hay comportamientos sexuales y la escuela no los reconoce; la escuela tiende a aislarse de su comunidad. Los maestros conocen físicamente donde trabajan, pero no saben lo que pasa ahí, ni sus necesidades. Se pierden saberes de la comunidad; en el problema de la drogadicción lo más común es recurrir a la sanción, a la expulsión. No hay trabajo pedagógico que permita recuperar el tiempo libre de los muchachos; el maestro ha sido muy maltratado y su papel se subvalora; una de las angustias del maestro es tener dos o tres puestos para sumar un salario que le permita vivir en un estrato 3 ó 4; el arte es producto de tercera dentro de la escuela. Se les da mayor importancia a las ciencias y hay pocas oportunidades a la expresión libre del niño; la escuela no se reconoce pluriétnica ni pluricultural. Hay discriminación entre las asignaturas y también por la raza y la religión”

Se informa además que la investigación dio origen además a la serie editorial *Vida de Maestro* y que se han realizado seminarios en los cuales los expertos han hablado sobre los temas, lo cual se complementa con bibliografía que los maestros pueden consultar.

El domingo 23 de mayo se publica el título “Violencia, otra cátedra escolar”, el primero de una serie de artículos que abordará las diversas problemáticas sociales que confluyen en la escuela y que han servido de base para el desarrollo de la teleserie *Francisco, El Matemático*. En dicho artículo se destaca como

... las amenazas continuas a profesores de colegios de la capital del país obligaron a la Secretaría de Educación de Bogotá a abordar el problema de las pandillas, con el fin de analizar el papel de la escuela frente a esta realidad.

Así, la Secretaría inició un recorrido por el mundo de las galladas y de los parches de la calle y de los patios para conocer esos tipos de grupos.”

Se concluye sobre ello que el sistema escolar no logró retener a los jóvenes que hacen parte de estos grupos por no ofrecer la posibilidad de articular sentido para ellos. Los jóvenes, en consecuencia, afirman no creer “... en lo que aprenden en sus colegios porque dicen que no les ayuda a trabajar, sin embargo todos quieren estudiar. Desean un colegio sin tantos castigos, donde los profesores los dejen ser libres y no decidan por ellos”.

El artículo “La pandilla, nueva alumna” publicado el día domingo 30 de mayo, recoge la temática de la violencia en la escuela mostrando que el pandillismo constituye una problemática a la cual la escuela debe aportar soluciones. Se ofrecen, en este sentido algunas sugerencias a los maestros:

Crear en los colegios espacios de trabajo y formación para los estudiantes que están en alto riesgo de delincuencia juvenil; capacitar la maestro para que recuerde cómo es el proceso evolutivo del desarrollo humano. Qué reconozca cuáles son las expectativas, ambiciones y necesidades de sus estudiantes; pensar en espacios en donde estos jóvenes puedan desarrollar una vida académica, pues la escuela es una institución para la formación del ser humano, pero no es su función rehabilitar a jóvenes cuyo comportamiento raya en al delincuencia; realizar investigaciones que muestren por qué estas situaciones de violencia en las escuelas no llevan a todos los estudiantes por el mismo camino. ¿Qué elementos posee la escuela que salva a algunos de caer en ese abismo?

Durante el mes de junio se abordan en el periódico las problemáticas referentes a la sexualidad en la escuela. El artículo “el biberón llegó a clase” del día 6 de Junio, alude al embarazo adolescente y a la necesidad de comprender en cómo para la adolescente gestante el cambio de niña a mamá tiene implicaciones psicológicas que no pueden pasar desapercibidas. En este sentido lo mejor para el adolescente es recurrir al psicólogo del colegio quien debería estar en capacidad de ayudar a manejar el impacto de la experiencia en los jóvenes. Frente a la situación, se dan algunas recomendaciones:

... los colegios deben entender que dar espacio a la sexualidad es más que contar embarazos, enfermedades y noviazgos, también es comprender los contextos en los que está la escuela.

... es importante educar a las niñas para que comprendan que tienen derecho a tomar sus propias decisiones y a los niños para que reconozcan a las niñas y jóvenes como otras personas y no impongan sus deseos y su ejercicio de la sexualidad.

“Sexualidad: ¿una nota?” artículo publicado el 13 de junio, indica cómo la institución escolar es un espacio propicio para que los niños y jóvenes reflexionen sobre la sexualidad. La psicóloga Irene Rodríguez afirma al respecto: “Estamos frente a un sujeto que conoce, valora y opta. Por eso es importante educarlo en y para la sexualidad y eso implica estar en capacidad de

orientar su capacidad de pensar, sentir y actuar”.

Así mismo, opinan sobre el tema dos estudiantes de quinto y noveno grado:

Diana, estudiante de quinto grado, dice que en su clase de desarrollo humano tratan temas de familia, amistad, amor y sexualidad. Recuerda que cuando hablaron sobre las relaciones sexuales, la profesora les dijo que debían cuidarse de empezar a una edad muy temprana “porque era mejor estar maduros tanto física como mentalmente.”

Para Carolina, estudiante de noveno grado, es preferible que los temas se aborden desde el punto de vista de conferencias y casos reales, porque causa mayor impacto un testimonio que recibir pura teoría sobre fecundación, preservativos o los riesgos del aborto.

Dos expertos coinciden finalmente en afirmar que los alumnos necesitan profundizar en temas como la autoestima y los valores porque, según ellas, “conocerse a sí mismos les puede ayudar a cambiar desde dentro y en su manera de ver al otro”.

Los artículos “Cuando la docencia es indecente” y “Abusadores no tienen excusa” publicados los días 20 y 27 de junio respectivamente, aluden a la violencia sexual como un hecho cotidiano para mujeres y niñas que también se hace presente en la escuela:

Según psicólogos, el acoso sexual se presenta en los colegios porque los estudiantes son vulnerables a la violencia de los profesores debido al poder y autoridad que estos tienen sobre ellos.

También muestran cómo los modelos de feminidad y masculinidad que se promueven en la escuela y en la sociedad en general han llevado a que se legitimen conductas de control, e incluso, de castigo de hombres a mujeres. Sobre ello se afirma que

Precisamente padres, maestros y adultos en general sin darse cuenta están educando a los niños con un sentido erróneo de la equidad, que permite que se de la razón a los acusadores y abusadores porque creen que las mujeres tienen que ser más recatadas (...) Ninguna mujer busca ser violada o acosada sexualmente cuando se pone una minifalda o un pantalón ajustado. Y el que ella se vista así no le da derecho a nadie a agredir su cuerpo o su dignidad como persona.

“La violencia sigue en casa” artículo del día 4 de julio, se centra en la violencia intrafamiliar y en la manera como los maestros pueden ayudar a detectar los niños que se ven sometidos a esta problemática. Frente a estos casos el maestro, como cualquier adulto, está en la obligación de notificar a las autoridades. Sin embargo, algunos colegios temen involucrarse en procesos legales y por esta razón, no denuncian el maltrato, cuando su deber es denunciarlo.

El artículo “Todos podemos educar” del 11 de julio, recoge la experiencia de un colegio en el cual se ha desarrollado un proyecto escolar que busca integrar a todos los miembros relacionados con la institución en la identificación de los problemas que los aquejan y las posibles soluciones, de modo que un trabajo conjunto de niños, docentes y padres de familia permita construir desde la cotidianidad de la escuela referentes culturales compartidos:

... niños y maestros están aislados en el mundo escolar como en una burbuja y lo peor es que no están relacionados unos con otros. Eso es grave desde el punto de vista del conocimiento, pero lo es más desde el punto de vista de crecimiento personal.

“¿Conflictivos nosotros?”, título publicado el 18 de julio, se relaciona con el anterior al afirmar que la escuela puede ser un sitio en donde los niños y los adultos pueden aprender a resolver conflictos, pues

Allí se presenta todo tipo de relaciones sociales, conviven intereses, se llega con placer y gusto, o, por el contrario, con desgano y odio. Además dice Magdalena Vallejo, del IDEP, en el aula es donde se percibe una clara lucha de poderes: el maestro utiliza su autoridad y sus calificaciones como instrumentos de represión y castigo, mientras que los estudiantes muestran su desinterés y su resentimiento.

El domingo 25 de julio es tratado el tema del suicidio a través del artículo “Suicidio, dilema de los jóvenes” que cuenta cómo, a partir de la investigación del IDEP sobre historias de vida de maestros, se hizo evidente la necesidad de

...proporcionar a los educadores elementos que les permitieran abordar la formación de valores en las escuelas. Esa formación en valores se demostró que era importante cuando los jóvenes manifiestan deseos de suicidarse. La desesperanza, el escepticismo y muchas veces la falta de apoyo en los momentos difíciles fueron, entre otras las situaciones que alimentaron la historia de Magdalena, la estudiante rebelde del profesor Francisco.

En este sentido, el artículo destaca que

Hablar abiertamente del suicidio ayuda a esclarecer incógnitas y frenar ansiedades. La persona (en este caso el joven) deja de sentir que está metido en un cuarto oscuro sin ver la luz y decide apoyarse en alguien, y ver la posibilidad de que sí hay solución para sus problemas.

Y ofrece una tipificación de conductas generales de menores con tendencia al suicidio.

Éste y los anteriores temas tratados a través del periódico, muestran como lo que suscita la teleserie en el contexto extraescolar, no se desliga en modo alguno de la realidad social en la cual se encuentra inscrita la escuela. De este modo, el lector se ve remitido por los artículos a unas problemáticas que confluyen en la cultura escolar y que por ende posibilitan, aunque muy someramente, una pregunta por el rol social del maestro, al hacer pública su cotidianidad.

2.2 La estrategia de distribución de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*: Los Talleres de Análisis de Dilemas Morales

El Proyecto *Vida de Maestro*, que a la vez se inscribe en el Proyecto *Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos* del IDEP, contempla una estrategia de formación en valores consistente en el análisis de dilemas morales, en la que confluyen los tres ejes estructurales del proyecto: La formación de docentes, la formación en valores y el uso de los medios masivos de comunicación en la implementación de propuestas pedagógicas innovadoras.

Estos tres ejes determinaron que la estrategia de análisis de dilemas morales fuera considerada también para la difusión de la propuesta y entrega de los materiales que componen la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, pues el contexto en el cual se había de insertar la Caja se caracterizaba en primer lugar y según el estudio “*Inventario de Audiovisuales de uso educativo en la ciudad de Santa Fe de Bogotá*” realizado por el Programa RED de la Universidad Nacional por el desconocimiento que la institución escolar tiene de los equipos y materiales audiovisuales y en segundo lugar, por la resistencia del sistema educativo para apropiarse de los medios de comunicación como puentes entre la pedagogía y la cultura, la carencia de medios que contribuyan a la formación en valores, el desconocimiento del significado de la educación moral y la falta de espacios no convencionales de formación docente. (Proyecto Utilización de Dramatizados sobre experiencias de maestros. Bogotá, 1998)

En consecuencia, el IDEP contrató la realización de 28 talleres de Análisis de Dilemas Morales dirigidos a docentes y estudiantes de colegios públicos de la ciudad, con la finalidad de dar a conocer la metodología de análisis de dilemas morales a partir de la Serie *Francisco, El Matemático*, así como los demás productos multimedia que componen la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*. Con ello se pretendía no solo dar a conocer el material sino mostrar su inserción en una estrategia pedagógica y de socialización.

Los 28 talleres incluyeron 3 talleres que se llevaron a cabo en la 13ª Feria Internacional del Libro y en la Feria la Bogotá del Tercer Milenio, en el marco de jornadas pedagógicas en las cuales se esperaba dar a conocer y transmitir la estrategia pedagógica del IDEP concerniente a la formación en valores.

El IDEP, en los *Términos de Referencia Talleres de Análisis de Dilemas Morales en la Serie Francisco, El Matemático: Estrategias para el uso de la Caja de Herramientas*, resalta así la necesidad de que los talleres constituyan una suerte de amarre entre los materiales de la caja y la realidad escolar en la cual se han de inscribir:

El beneficio e impacto posible de estos talleres son directamente inherentes a la actividad escolar por cuanto que, mediante el análisis de dilemas morales así como el contenido integral el Proyecto Vida de Maestro y de la *Caja de Herramientas para la Formación en Valores* se refieren a situaciones cotidianas vividas en la escuela y sobre las cuales se hace necesario incidir.

Los talleres de análisis de dilemas morales tenían así la pretensión de constituir en sí mismos un proceso de socialización y divulgación de una propuesta pedagógica que finalmente se concretó en la elaboración de un producto cultural: la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*.

La estrategia de divulgación del material de la Caja a través de los talleres de análisis de dilemas morales contempló entonces la ejecución de los mismos además de la capacitación de un personal en torno a la metodología de los talleres y el diseño de una estrategia de ejecución y entrega de los materiales a colegios oficiales y privados de la ciudad.

En el presente apartado daremos cuenta de la fundamentación conceptual de la formación en valores y de la metodología de análisis de dilemas morales, la estructura de los talleres, el proceso de distribución a colegios públicos y privados de la ciudad, la entrega de los materiales a los docentes y las primeras reacciones de éstos ante el taller y la *Caja de Herramientas*.

2.2.1 La formación en valores. Horizonte conceptual del Proyecto *Vida de Maestro* y de la metodología de análisis de dilemas morales

La formación en valores a través de los medios de comunicación

Según Chiappe y Montaña (1999) la formación en valores conlleva comprender que la ética constituye en sí un campo en el cual tienen lugar problemas abiertos que involucran elementos que en modo alguno están plenamente determinados sino que se encuentran en permanente transformación y que tienen que ver con la convivencia, el desarrollo social y la realización individual. Cualquier acción con sentido social implica así la construcción de la realidad, basada en una decisión relativa a las condiciones que la posibilitan.

La formación de valores éticos se hace efectiva a través de dos estrategias. La primera de ellas es asumida por las instituciones sociales que, investidas simbólicamente, instauran determinados modos de ser en la cultura y junto con ellos, las sanciones que conllevan la transgresión de lo instituido. La segunda cobra consistencia cuando las instituciones sociales pierden legitimidad y tiene que ver con la creación de instrumentos para la autoformación comunitaria que han de abrir un espacio que permita enfocar las diversas situaciones problemas y el reflejo de los principios de conducta que confluyen en cada una de ellas.

Esta última estrategia busca convertir en objeto de estudio la vida cotidiana para reconstruirla y validarla conjuntamente con el otro y dar lugar a un consenso comunitario.

En este sentido, el IDEP propone que los espacios para la reconstrucción colectiva de los valores se constituyan a partir de los medios de comunicación. La formación en valores entonces, puede articularse a los medios de comunicación a partir de dos posiciones fundamentales: los medios pueden reforzar y mostrar conductas socialmente deseables por medio de arquetipos e comportamiento. La función de los medios no es la de modelar conductas sino la de servir de “detonantes catárticos” que hagan manifiestas las contradicciones sociales y permitan la construcción de escenarios de confrontación.

El proyecto *Vida de Maestro* toma partido por esta última posición, pues busca modificar las estrategias para la formación en valores facilitando la construcción de espacios para la construcción de consensos sociales. Por esta razón propone utilizar la televisión abierta y cerrada, publicaciones especializadas y publicaciones de rápida circulación sin forzar sus estructuras narrativas, sino explotando su potencial comunicador, incluyendo como contenido de estos medios la investigación que llevó a cabo sobre historias de vida de maestros.

La formación en valores en la escuela

Para R. Jaramillo, investigadora de los procesos de formación en valores (El papel del maestro como formador en valores. En: *Volver a la pedagogía*, IDEP, Santa Fe de Bogotá, 1999) es preciso entender que educar moralmente no significa transmitir valores morales, pues la educación moral busca ante todo

...desarrollar la inteligencia social, desarrollar el juicio y las emociones morales y la disposición para la acción justa (...) una educación que produzca personas con capacidad de discernimiento sobre los problemas sociales y sobre alternativas de solución, con empatía hacia los demás como personas y como sociedad, dispuestas a actuar de forma coherente con sus ideas y a reflexionar éticamente sobre sus acciones. (p.56)

La educación moral supone entonces, según Jaramillo y Bermúdez (2000) que la moralidad de una persona se relaciona directamente con su forma de pensar y por ello, educar moralmente es

...desarrollar diariamente, en la interacción con otros, una forma de razonamiento sobre los problemas morales, la capacidad de discernimiento sobre los problemas sociales y sobre alternativas de solución y la posibilidad de su uso creativo y responsable para generar alternativas ponderadas, empáticas, complejas, abarcadoras y justas de los conflictos de la vida cotidiana. Educar moralmente consiste en plantear problemas, preguntas o dilemas morales, crear situaciones que generen en la persona la construcción de su propia moralidad. La actividad constructiva es crucial para que los

valores sean comprendidos y apropiados, articulados a la red de valores propios y no almacenados arbitrariamente. (p. 12)

La educación moral da lugar a una reflexión sobre la relación entre “yo” y “otro”, para determinar con ello las causas que fundamentan la acción conjunta y la posibilidad de reconstituirlas. Por ello la educación moral debe permitir que los estudiantes construyan las razones que los aten a una acción moral que involucre las propias convicciones, ello a partir de los problemas que su cotidianidad les plantea y que realmente les interesan. El maestro interesado en la formación en valores, antes que buscar transmitirlos debe, en consecuencia, crear en el aula un clima amable y cálido que permita la exploración auténtica de la propia moralidad.

Sin embargo, se ha de tener en cuenta que la educación moral implica un cuestionamiento de la institución escolar, en la medida en que en ella los valores son poco debatidos y las decisiones que se toman no son fundamentadas. En la escuela según Jaramillo “...no hay tiempo ni lugar para discutir, debatir y pensar sobre los problemas morales que se presentan a diario y sobre la mejor forma de resolverlos” (p.59).

Lo anterior no quiere decir que en la escuela no se presente la moral, sino que ella se da implícitamente sin estar mediada por la reflexión conjunta de los miembros de la institución. En las instituciones no hay reflexión ética ni existen procedimientos claros que permitan asumir las diferencias. Por esta razón, la educación moral plantea de entrada un interrogante sobre la validez de las normas y si éstas deben ser establecidas por la autoridad o deben abrirse a la discusión.

La educación moral está continuamente referida a la posibilidad de educar la inteligencia social en la búsqueda de razones públicas que permitan aclarar las diversas contradicciones por el enfrentamiento de posiciones contrapuestas, pero también se desarrolla con los conocimientos y los métodos implementados por disciplinas académicas.

Es así que en la educación moral tienen especial cabida las diversas disciplinas que buscan dilucidar los procesos de desarrollo moral. Sin embargo, es de tener en cuenta que el estudio de estas disciplinas debe estar precedido por un proceso de duda, argumentación y fundamentación de la propia moralidad, pues si ello no se lleva a cabo se corre el peligro de que las teorías psicológicas, sociológicas, los debates éticos, puedan llegar a silenciar las voces de los actores del conflicto y pierdan por ello la posibilidad de sugerir, proponer, invitar y cuestionar en el orden de la propia cotidianidad.

El desarrollo del juicio moral fue estudiado por Kohlberg, quien, basado en las elaboraciones de Jean Piaget, determinó los diferentes estadios que subyacen al juicio moral. Para Kohlberg, el desarrollo moral contempla tres etapas, preconventional, convencional y posconvencional, cada una de ellas abarcando dos niveles. En concordancia con ello, la educación moral pretendería que las personas alcancen su máximo potencial, pasando por cada una de las etapas.

Desde esta perspectiva, el juicio moral corresponde a estructuras que se van reorganizando en la medida en que ellas se ven confrontadas con problemas cada vez más sofisticados. Así, al exponer a estudiantes pertenecientes a un determinado nivel problemas que se encuentran uno o dos niveles por encima, se desestabilizan y comienzan a pasar a la etapa siguiente. De este modo, si el docente que intenta formar en valores puede identificar la estructura de

pensamiento involucrada en los juicios morales de sus estudiantes y comprende la estructura a desarrollar para el nivel siguiente, puede planear su intervención en el aula en forma constructivista.

El desarrollo del juicio moral se complementa, según Jaramillo, si se inscribe en el contexto del desarrollo de la inteligencia social, que comporta

...la capacidad de comprender la complejidad de los fenómenos sociales en sus múltiples dimensiones de interrelación entre sujeto histórico y hecho social. Es poder diferenciar con sutileza los múltiples matices de grises que se encuentran en cualquier proceso social. Implica así mismo, la capacidad e comprensión sistemática que permite ver la relación entre el sistema social que se analiza y el sujeto que lo hace, y la concomitante capacidad de entender que nuestra comprensión es limitada, histórica, condicionada, pero que a la vez posibilita las transformaciones y la intervención libre. (p.68)

La educación moral no puede desconocer sin embargo, el desarrollo de las emociones morales. En este sentido Jaramillo recuerda a Carol Gilligan para quien

... la voz femenina se encontraba realmente ausente en los planteamientos de Kohlberg, voz que se centra en la vocación por el cuidado del otro, en la capacidad de la mujer para entender y atender las necesidades de los demás, para nutrir al ser humano. Para Gilligan la principal diferencia radica en que las mujeres siempre establecemos juicios de valor dentro de contextos específicos. Para las mujeres lo fundamental no es la autonomía moral en la que el ser humano se guía en su acción por juicios racionales que desembocan finalmente en principios éticos universales, sino la interdependencia amorosa con otros por quienes nos preocupamos y cuidamos (p.69)

Y hace referencia a Jerome Kagan, quien enfatiza el papel de los sentimientos en el desarrollo de la moralidad:

Para Kagan la posibilidad de hablar de valores morales universales está ligada no con una posibilidad racional y lógica de tipo ético filosófica, sino con los sentimientos que se encuentran en todos los seres humanos, que aparecen en todas las culturas, en todos los tiempos y desde muy temprana edad. (p. 69)

Además de lo anterior, se ha de tener en cuenta que aunque el mayor desarrollo del juicio moral lleva a mejorar la acción moral, esto no ocurre obligatoriamente y por ende, se han de educar también la sensibilidad, la inclinación y la habilidad para la acción moral justa.

Ahora bien, aunque las disciplinas académicas permitan comprender cómo se desarrolla el raciocinio moral, ellas no pueden asegurar si esas formas de pensamiento son formas correctas o justas de la moralidad. No es dable así, prescindir de la filosofía ética, que reúne básicamente tres posturas. La primera de ellas, kantiana, busca fundamentar las normas en la razón y en la posibilidad de encontrar posiciones universales; la segunda encarnada en Habermas y en la ética comunicativa, propone que la razón social se construye en el acto comunicativo y que la universalidad que ha de dar juego a la socialidad radica en el procedimiento que hace posible el acuerdo entre las distintas perspectivas que entran en diálogo; la tercera, la ética comunitarista presupone que el sujeto moral responde a los otros a partir de un proyecto de vida que se enmarca en preferencias valorativas dadas dentro de un contexto cultural en el cual tiene significación.

La educación moral no renuncia a ninguna de las anteriores perspectivas sino que, busca que a partir de ellas puedan llegar a construirse caminos que permitan explicitar los valores desde una

perspectiva racional y argumentativa, coherente con una concepción participativa y democrática. En consecuencia, pueden servir de parámetros para la educación moral las siguientes disposiciones:

- a. Predisposición para el juicio antes de la acción: Una persona con una mente que antepone la reflexión a la acción, que pondera sus juicios, dispuesta a pensar antes de decidir; una mente que no se precipita ni atribuye intenciones al otro sin antes indagar, capaz de dudar de las propias percepciones o valoraciones
- b. Razón reflexiva: Una persona con capacidad de exponer y argumentar las razones subyacentes a las acciones, de reflexionar sobre los argumentos propios, los valores en que están montados y su coherencia, con capacidad de exponer y argumentar los criterios utilizados para determinar la justicia y bondad de una acción
- c. Empatía: una persona con conciencia y sensibilidad hacia el hecho de tener problemas y deseos comunes y diferentes, y con la consecuente curiosidad por ver las alternativas de solución y los recursos con que cuentan los demás y uno mismo.
- d. Criticidad: Una persona con voluntad dispuesta a obrar de manera libre, aún en contra de las costumbres y prácticas establecidas. Una persona capaz de relacionarse con las personas que detentan autoridad y poder, de una manera respetuosa pero crítica y autocrítica, que puede ejercer poder con justicia y autoridad. (p. 77-78)

2.2.2 Estructura del taller de análisis de dilemas morales

La estrategia de distribución de los materiales de la *Caja de Herramientas* se llevó a cabo a través de la realización de talleres de análisis de dilemas morales que se inscribían en la pretensión del Proyecto *Vida de Maestro* de propiciar la reconstrucción de valores en espacios colectivos que den soporte a regla claras de convivencia, a través del uso de la televisión abierta, la televisión cerrada, las publicaciones especializadas y las publicaciones de amplia y rápida circulación.

Los talleres, según la Guía Pedagógica que acompaña los materiales, fueron concebidos para ser trabajados con estudiantes; sin embargo, se reconoce en ellos la posibilidad de dar lugar a procesos de formación de docentes en educación ética y moral a partir el trabajo que se pueda llevar a cabo con los maestros y los padres de familia, en la medida en que los materiales propicien una reflexión sobre lo que los docentes hacen con los estudiantes. Se pretende entonces,

que el análisis de dilemas morales ayude al maestro y a los padres a comprender las ideas morales de los jóvenes y a establecer verdaderos diálogos con ellos para promover el desarrollo de procesos de pensamiento moral y ayudar a la comunidad educativa a reflexionar sobre los principios éticos, las valoraciones fuertes y las normas con que se rige. (Guía Pedagógica p. 7)

Aunque los talleres de análisis de dilemas morales no constituyen un único modelo viable para la educación en valores, ofrecen sin embargo una alternativa racional y democrática por reconocer el conflicto como el ámbito en el cual tiene sentido la moralidad, ya que parten de la idea de que “La resolución justa y autónoma de un conflicto depende de la capacidad de las personas para superar su mirada fragmentada y centrada en su propia particularidad, y de poder coordinar su perspectiva con la de los otros alrededor de los intereses mínimos comunes”. (p. 8)

Este modelo reconoce que no hay valores correctos ni incorrectos, y en su base la propuesta de

análisis de dilemas morales busca la reflexión abierta y crítica sobre los conflictos que surgen en la convivencia, haciendo énfasis en la discusión de las razones para tomar una decisión: “Se trata de poner sobre la mesa las distintas opciones valorativas para que se reconozcan y entren en diálogo, en vez de permanecer ocultas o silenciadas bajo el poder de proyectos dominantes”. (p. 13)

Aunque la metodología propuesta no busca transmitir valores, ella encarna unos valores específicos, los comunica y los cultiva: el aprecio por la racionalidad y la comunicación, el respeto por el otro, la alta estima en que se tienen la complejidad en las ideas, la duda y el escepticismo sano.

Como modelo pedagógico los talleres de análisis de dilemas morales requieren entonces, del debate abierto y también argumentado, y también de la construcción de soluciones concertadas, y la articulación de estos dos elementos puede ser una alternativa para las instituciones que se debaten entre la inconformidad frente a la imposición y el temor frente a los inconvenientes del silencio relativista. (p. 8)

El modelo de análisis de dilemas morales se inscribe en una perspectiva constructivista que, además de propender por la construcción autónoma de la jerarquía de valores de un sujeto, defiende la posibilidad de construir la forma de razonar sobre asuntos morales. En consecuencia, la educación en valores comprende dos aspectos, la construcción de contenidos valorativos y la construcción de las competencias inherentes al juicio moral.

Al respecto se señalan cinco competencias. La de descentración, aludiendo a la toma de distancia de la propia perspectiva y la capacidad de situarse en la perspectiva de otros. La sensibilidad empática, que involucra la disposición a valorar a las ideas y prácticas culturales ajenas. La coordinación de diversas perspectivas, que alude a la capacidad de síntesis de los diversos puntos de vista puestos en juego, considerando la situación y perspectiva de los otros. La de contextualización sistémica, referida a la capacidad de relacionar los hechos particulares con el entramado social de significaciones que explica sus dinámicas. Y la competencia argumentativa, que consiste en la capacidad de reflexionar sobre los propios argumentos, de exponer y argumentar las razones que sustentan las acciones, de defender los argumentos, ser cuestionado y estar dispuesto a cambiar de posición.

La investigación educativa y psicológica constructivista ha señalado, con relación a lo anterior que

...la educación moral auténtica se logra sólo si las personas tienen oportunidades de reflexionar continuamente sobre la realidad cotidiana a través del abordaje de problemas reales, reflexionando críticamente sobre ellos y sobre las consecuencias de sus acciones, coordinando los puntos de vista de los implicados en los problemas y exponiendo y argumentando sus juicios para cualificarlos cada vez más. (p. 8)

Francisco, El Matemático, reúne entonces, una compilación de las problemáticas habituales de la comunidad educativa, planteados abiertamente a partir de las diferentes perspectivas que implican los múltiples actores que en ellas confluyen y que configuran dilemas morales que posibilitan la reflexión en torno a valores.

A. Bermúdez y R. Jaramillo definen un dilema moral como una historia breve sobre un personaje que debe tomar una decisión en una situación de conflicto, que involucra sus propios

intereses y motivaciones pero que puede afectar a otras personas; el personaje debe entonces, tomar una decisión que sea justa consigo mismo y con las demás personas, enfrentando por tanto una decisión moral. El dilema “se puede construir sobre casos ficticios, así como sobre situaciones reales de la vida cotidiana escolar extraescolar de los estudiantes, situaciones que se convierten en objeto de discusión gracias a su formulación como dilema”. (p. 18)

La construcción de dilemas exige la toma de conciencia de las diferentes ocasiones en que los maestros se encuentran en el contexto escolar ante situaciones de tipo moral, lo cual implica otorgar a la interacción entre el estudiante y el maestro un estatuto moral. En este sentido, los conflictos de la vida cotidiana pueden ser aprovechados para dar lugar en la escuela a una reflexión sobre los valores.

Un dilema moral reúne en sí los siguientes elementos:

1. La necesidad de asumir una decisión ante un conflicto moral genuino con el cual las personas se identifiquen.
2. Personajes laterales que son afectados por la decisión que toma el personaje principal.
3. La posibilidad de escoger entre dos alternativas que puedan ser respaldadas por buenas razones, ya que ello garantiza que la discusión que se genere en torno al dilema sea auténtica.
4. Una pregunta central que plantee los que los personajes deben hacer en una situación determinada.
5. El análisis del dilema debe confrontar a las personas con sus concepciones éticas de modo que experimenten un conflicto valorativo que conlleve el cuestionamiento de las diversas concepciones puestas en juego .
6. Diversas preguntas que complejizan el dilema y permiten profundizar en el análisis del mismo al generar posiciones cada vez más elaboradas, argumentos más consistentes, contradicciones que permiten explorar diversas perspectivas.

La enseñanza para la comprensión, según A. Bermúdez y R. Jaramillo, daría cuenta de algunas de las condiciones pedagógicas que debe reunir el análisis de dilemas morales:

1. El desarrollo de la comprensión y del razonamiento supone una primera condición indispensable: que el problema tenga la capacidad de generar un interés auténtico y conexiones con la experiencia de las personas, así como con otros temas y problemas que permitan ampliar o profundizar su tratamiento. Esta condición, la generatividad, garantiza no sólo que las personas se involucren con el problema sino que el trabajo genere realmente un nuevo conocimiento o un nuevo aprendizaje. En el caso de los dilemas, esta condición se cumple en la medida en que se propone un ejercicio pedagógico alrededor de problemas cotidianos y abiertos, sin solución prefijada que los cierre, y que apuntan a cuestionar las “teorías éticas” de los estudiantes. De esta forma se resuelve el problema de enseñar moral por medio de fórmulas ejemplarizantes, que a los estudiantes les resultan aburridas, sin sentido y distantes de las experiencias personales, interpersonales y sociales de ellos.
2. La segunda condición es que el estudiante pueda y tenga que producir algo (un producto material, intelectual, una expresión artística, etc) con lo que resuelva un problema, usando de forma propia, comprensiva y creativa lo que ha aprendido, para darle sentido a esos aprendizajes.
3. ...todo ejercicio pedagógico que pretenda desarrollar la comprensión y el pensamiento debe disponer de herramientas y mecanismos para ofrecer a los estudiantes retroalimentación

frecuente como forma de evaluación, tanto por parte del profesor como de los compañeros y de sí mismo (autorretroalimentación) que destaque los logros obtenidos, los obstáculos y problemas presentes, y dé orientación sobre los caminos a seguir. El análisis de dilemas es una estrategia pedagógica en la que la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un proceso de desarrollo intelectual y afectivo, en el cual maestro y alumno se comprometen en la comprensión auténtica de los problemas y en la cualificación de las formas de comprenderlos. Por eso gira alrededor de la discusión rigurosa y respetuosa como mecanismo de retroalimentación. La discusión de dilemas es, en sí misma, un ejercicio de confrontación permanente de las ideas propias con las de otros, que le ofrece a los estudiantes una retroalimentación permanente sobre la forma como son recibidas sus ideas, sus fortalezas para convencer o explicar a otros los problemas que logra resolver con ellas, y los que se quedan sin resolver.

4. Por último, toda educación que pretenda promover procesos de desarrollo debe tener metas claras de lo que se quiere llegar a comprender, de lo esencial e importante en esas comprensiones, de sus posibles niveles de logro y de las rutas que permiten conseguirlas. En este sentido, la estrategia de análisis de dilemas tiene la ventaja de contar con el respaldo de un modelo de la progresión del desarrollo del juicio moral, modelo contra el cual podemos analizar el razonamiento de los estudiantes, saber en qué nivel de desarrollo se encuentra y hacia dónde se los debe promover. En otros términos, los procesos de desarrollo implicados en el juicio moral están lo suficientemente descritos para poder trazarnos metas claras y realistas. (p. 21)

En consecuencia, el análisis de dilemas morales tiene previstas las siguientes fases:

1. **Introducción del dilema.** Incluye la visualización de fragmentos de la Teleserie Francisco el Matemático que tiene que ver con un dilema moral específico. En esta fase se hace claridad de la situación que genera el dilema y se identifican los argumentos iniciales que apoyan las decisiones que pueden llegar a ser tomadas; la decisión se toma individualmente y posteriormente, se reúnen las personas que hayan tomado la misma decisión para aclarar y sintetizar sus argumentos, para que éstos puedan ser expuestos ante el grupo contrapuesto.
2. **Debate inicial.** Pone a circular los argumentos que sustentan cada una de las decisiones que han sido tomadas, identifica además los componentes morales presentes en la situación dilemática. Lo anterior permite que sean explorados los argumentos propios frente al dilema y que sean confrontados con otros argumentos diferentes, a partir de estrategias que deben dar juego a competencias de juicio moral, actitudes, valores y dinámicas de grupo democráticas.
3. **Profundización para estimular el desarrollo moral.** Busca introducir otros elementos en el dilema moral que conlleven la puesta en juego de nuevas perspectivas que no hayan sido tomadas en cuenta, para con ello profundizar en el sentido moral del dilema y promover la transformación de las estructuras del juicio moral.

2.2.3 Distribución de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* a instituciones escolares públicas y privadas de la ciudad

En el presente año han sido empleados por el IDEP cuatro canales de distribución de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, tres de ellos han utilizado la estrategia de análisis de dilemas morales. El primero de ellos, consistió en la realización de 25 talleres y 3 minitalleres de 12 y 3 horas de duración respectivamente, por parte de A. Bermúdez y R. Jaramillo quienes

desarrollaron la propuesta de análisis de dilemas morales. Los minitalleres tuvieron lugar en la Exposición la Bogotá el Tercer Milenio, los días 4, 6 y 7 de mayo y los 25 talleres se llevaron a cabo entre los meses de mayo y agosto, en los cuales participaron 785 maestros y 391 estudiantes pertenecientes a 295 instituciones escolares públicas de las 20 localidades de la ciudad, en ellos se hizo efectiva la entrega de 278 cajas. (ver tabla 2.1)

Tabla No. 2.1
Talleres de análisis de dilemas morales con colegios públicos de la ciudad

No. Taller	Fechas de Realización	LOCALIDADES	DILEMA MORAL TRABAJADO	Docentes Asistentes	Instituciones
1	4 mayo	Minitaller Feria del Libro	Aplicar las normas: la expulsión	15	s.i.
2	6 mayo	Minitaller Feria del Libro	La agresión ante el maltrato	13	s.i.
3	7 mayo	Minitaller Feria del Libro	Aplicar las normas: la expulsión	14	s.i.
4	8-9 mayo a.m.	5: Usme	La agresión ante el maltrato	24	9
5	11-12 mayo a.m.	18: Rafael Uribe Uribe	La agresión ante el maltrato	22	11
6	16-17 mayo p.m.	16: Puente Aranda	Hacer tratos con estudiantes rebeldes	27	10
7	16-17 mayo a.m.	2: Chapinero y 13:Teusaquillo	Hacer tratos con estudiantes rebeldes	20	7
8	16-17 mayo p.m.	3: Santa Fe y 17: La Candelaria	Aplicar las normas: la expulsión	25	8
9	18-19 mayo p.m.	4: San Cristóbal	Hacer tratos con estudiantes rebeldes	27	8
10	Junio 8 y 9 p.m.	11: Suba	Construir las normas participativamente: el uniforme	25	11
11	Mayo 22-23 a.m.	4: San Cristóbal	Las decisiones sobre la sexualidad	24	10
12	Mayo 22-23 p.m.	1: Usaquén	Las normas contrapuestas: "sapear" a una amiga	33	16
13	Mayo 22-23 p.m.	11: Suba	Cumplir los tratos	27	11
14	Mayo 25-26 p.m.	19: Ciudad Bolívar	Cumplir normas con las que estamos en desacuerdo	23	s.i
15	Mayo 29-30 p.m.	19: Ciudad Bolívar	Las decisiones sobre la sexualidad	22	11
16	Mayo 29-30 a.m.	7: Bosa	Hacer tratos con estudiantes rebeldes	29	9
17	Mayo 29-30 p.m.	7: Bosa	La agresión ante el maltrato	30	11
18	Junio 1 y 2 a.m.	9: Fontibón	Hacer tratos con estudiantes rebeldes	16	12
19	Junio 1 y 2 p.m.	8: Kennedy	La agresión ante el maltrato	31	15
20	Junio 1 y 2 p.m.	5: Usme	Las decisiones sobre la sexualidad	23	8
21	Junio 6 y 7 a.m.	14: Mártires y 15: A. Nariño	Hacer tratos con estudiantes rebeldes	30	11
22	Junio 6 y 7 a.m.	12: Barrios Unidos	Hacer tratos con estudiantes rebeldes	35	17
23	Junio 8 y 9 a.m.	6: Tunjuelito	Hacer tratos con estudiantes rebeldes	31	s.i.
24	Junio 12/ 13 a.m.	10: Negativa	Hacer tratos con estudiantes rebeldes	45	8
25	Junio 12 y 13 p.m.	10: Negativa	Cumplir los tratos	42	19
26	Julio 24 y 25 a.m.	Múltiples localidades-IDEP	Hacer tratos con estudiantes rebeldes	48	18
27	Jul 31/ago 1 p.m.	10: Kennedy-IDEP	Cumplir los tratos	43	s.i
28	agosto 3 y 4 p.m.	Supervisores-IDEP	Aplicar las normas: la expulsión	14	s.i

Fuente: *Informe Final Contrato IDEP 08 del 2000.*

Un segundo canal de distribución, asumido por J. C. Arteaga y R. M. Castro, formados en la metodología de análisis de dilemas morales, se encargó de la venta de la *Caja de Herramientas* a instituciones privadas y públicas dentro de la ciudad y fuera de ella, en un proceso que a la fecha del registro de la información en el presente estudio (15 de noviembre de 2000) había realizado 7 talleres en Bogotá, 1 en Armenia y 1 en Cali, de 12 horas de duración entre los días 14 agosto y 8 de noviembre, en cuales participaron 102 instituciones, 43 de Bogotá y 59 de fuera de la ciudad, 116 estudiantes y 174 docentes, 32 de ellos radicados en Armenia y 36 en

Cali. Se entregaron 63 cajas. (v. Tabla 2.2)

Tabla No. 2.2

Talleres sobre análisis de dilemas morales con instituciones públicas y privadas de la ciudad y fuera de ella

No. Taller	Fechas de Realización	Institución	Docentes Asistentes	Instituciones
1	Agosto 14 y 15	Gimnasio La Cima	6	4
2	Septiembre 4 y 5	Fundación Colegio de Inglaterra	20	7
3	Septiembre 14 y 15	Universidad Jorge Tadeo Lozano	17	9
4	Octubre 2 y 3	Colsubsidio Femenino	15	5
5	Octubre 9 y 10	Gimnasio Campestre	15	5
6	Octubre 17 y 18	IDEP	4	2
7	Octubre 23 y 24	CASD (Armenia)	32	27
8	Noviembre 2 y 3	Gobernación del Valle (Cali)	36	32
9	Noviembre 7 y 8	Gimnasio Femenino	29	11

Fuente: J.C Arteaga y R.M. Castro

Un tercer canal de distribución, realizado por CORPROGRESO a petición del IDEP tiene la meta de entregar entre 800 y 905 cajas a Instituciones escolares estatales del Distrito Capital, de las cuales, al 21 de noviembre había entregado 382 cajas a través de 30 talleres de seis horas de duración. (a la fecha de cierre de recolección de la información no se tuvo aún el número de instituciones y profesores participantes).

Un cuarto canal lo constituye la venta directa de la caja en el IDEP, con un total de 80 unidades vendidas. Este canal entregó 20 cajas en consignación y conserva 452 unidades en almacén.

Un consolidado de los cuatro canales de distribución indica que de 1.700 cajas producidas, se han entregado un total de 803 cajas, 660 de ellas entregadas a colegios oficiales de la ciudad, 63 vendidas a instituciones privadas de la ciudad y a instituciones públicas y privadas de Armenia y Cali, los dos procesos a través de talleres de análisis de dilemas morales, y 80 adquiridas por venta directa en el IDEP.

El equipo de investigación del estudio de seguimiento registró y documentó en su totalidad cinco talleres, así: en el IDEP el 8 de febrero en el marco de la Primera Jornada Pedagógica Interactiva y Presencial del IDEP; en la Exposición la Bogotá del Tercer Milenio; en el colegio Nuevo San Andrés de Los Altos los días 8 y 9 de mayo en la Localidad de Usme; en la Universidad Jorge Tadeo Lozano los días 14 y 15 de septiembre; y en el IDEP el día 2 de noviembre. El equipo investigador del Programa asistió a los 25 talleres del primer canal de distribución durante las dos últimas horas del ejercicio, para hacer una encuesta entre los docentes participantes.

2.2.3.1 Los talleres de análisis de dilemas morales

Los talleres de análisis de dilemas morales realizados con instituciones escolares públicas y privadas dentro y fuera de la ciudad y que contaban para su desarrollo con 12 horas de duración, siguieron el siguiente esquema de trabajo:

Primera Jornada:

- Introducción. Presentación del Proyecto del IDEP
- Presentación del grupo.
- Escogencia del dilema moral
- Presentación del video
- Lectura del dilema moral
- Trabajo conjunto en torno a la descripción del dilema
- Toma de posición individual frente al dilema
- Configuración de grupos de trabajo contrapuestos y trabajo al interior de cada uno de ellos
- Trabajo conjunto en torno a los argumentos de cada uno de los grupos
- Cierre del taller, designación de tareas y compromisos para la siguiente sesión (juego roles)

Segunda Jornada:

- Trabajo conjunto en torno a los argumentos de cada uno de los grupos (juego de roles)
- Taller con estudiantes
- Discusión conjunta del grupo sobre el taller llevado a cabo con los estudiantes
- Evaluación de las jornadas
- Presentación de la guía pedagógica y de los materiales de la Caja de Herramientas
- Entrega de la Caja de Herramientas a las instituciones que asistieron al taller

Los talleres comenzaban con una breve introducción por parte de los orientadores, en la cual se hacían circular entre los asistentes los distintos materiales que conforman la *Caja de Herramientas* a la vez que se hacía referencia al proyecto del IDEP y se daban las indicaciones pertinentes a la actividad que se iba a desarrollar: se explicitaba el marco en el cual la actividad tenía sentido en cuanto se señalaba que el trabajo que se pudiera llevar a cabo en la formación en valores, implicaba que éstos pudieran entrar en el aula, ser analizados en ella y no impuestos autoritariamente.

El ejercicio buscaba mostrar que es posible abrir vías a la solución de los dilemas que afronta la comunidad educativa en su cotidianidad, de un modo tal que la confrontación entre posiciones contrapuestas permita aclarar la propia posición y dilucidar soluciones más eficientes y justas. Esto quiere decir que el modo de acercarse a las situaciones dilemáticas no implica que ellas demanden respuestas correctas, sino que tal vez indican la necesidad de abordar los diferentes niveles de desarrollo del juicio moral. Se apuesta así a la autonomía como opción pedagógica, de lo cual se deriva que en los procesos de decisión prime el argumento sobre la opción tomada.

La introducción dejaba lugar al trabajo con los maestros, que comenzaba con la escogencia del dilema moral a través de una votación. Para ello se presentaban a los maestros los siguientes 9 dilemas con su correspondiente descripción, aclarando que no necesariamente las posibilidades de trabajo con la serie se agotan en ellos, sino que por el contrario, en cada episodio hay muchos dilemas y la posibilidad de crear otros más:

- 1) Decisiones sobre sexualidad
- 2) Hacer tratos con estudiantes rebeldes
- 3) Agresión ante el maltrato
- 4) Normas con las que no estamos de acuerdo

- 5) Denunciar una violación
- 6) Normas contrapuestas-Sapear a una amiga
- 7) Cumplir los tratos
- 8) Aplicar las normas: la expulsión
- 9) Construir normas participativamente

A continuación se presentaba el video. Para cada dilema los orientadores del taller habían editado un video con las escenas que se destacan en la *Guía Pedagógica* y que configuran los diversos momentos a partir de los cuales el dilema escogido cobra consistencia. Se entregaba a los asistentes un texto titulado “Tópico generador”, el cual correspondía a la descripción del dilema que acababa de ser visualizado; al final del texto se planteaba una pregunta que sostenía dos posibles soluciones y que como tal configuraba la totalidad de la situación sobre la cual se había de asegurar la discusión posterior del grupo.

Se solicitaba a los participantes dieran inicio a la reconstrucción de la situación dilemática y se hacía énfasis en la necesidad de sostener, para los fines de la etapa en la que se encontraba la actividad, una mirada descriptiva y no interpretativa, de una manera tal que se pudiera asegurar para la situación un referente compartido que permitiera al grupo tomar conciencia de la misma. De ello dependía la posibilidad de articular sistemáticamente los argumentos de cada una de las posiciones asumidas.

Los maestros tomaban la palabra, al ser exhortados a reconstruir la situación de la manera más transparente posible. Generalmente los maestros comenzaban sus intervenciones haciendo juicios sobre la situación presentada y derivando de ellos conclusiones sobre lo que debería ser la solución de la situación. En la medida en que los maestros iban dando sus interpretaciones, los orientadores del taller hacían énfasis en la necesidad de suspender cualquier juicio en torno a la situación, pues de lo que se trataba era de que todos coincidieran en la problemática presentada y por ende, estuvieran continuamente referidos a la misma situación.

Cada uno de los integrantes del grupo tomaba una de las decisiones que presentaba el tópico generador. A continuación, el grupo se dividía en subgrupos compuestos por quienes tomaban una u otra posición de las planteadas como posibles desde el tópico generador y se esperaba que al interior de cada una de las posiciones se trabajaran las razones que justificaban la opción sustentada.

Una vez esgrimidas las razones al interior de los grupos, cada uno de ellos exponía en plenaria conjunta cuatro o cinco de las razones que sustentaban la solución que cada grupo había adoptado ante la situación dilemática. Al interior de cada uno de los subgrupos era designada una persona para tomar notas de lo que expusiera el grupo que estuviera interviniendo, esto con el fin de que cada uno de los grupos reconstruyera los argumentos contrarios y asegurara una adecuada interpretación de sus argumentos. En esta parte del trabajo se hacía énfasis en la necesidad de escuchar las razones del otro y entender los argumentos de la parte contrapuesta.

Expuestos los argumentos contrapuestos y asegurada la escucha de recíproca de cada uno de los grupos, se daba lugar a un debate en el cual se intentaba descentrar a cada grupo de las razones propuestas; de ello se esperaba que la situación que en principio parecía poder ser solucionada con facilidad, se tornara cada vez más compleja y por ende, los argumentos se fundamentaran y desfundamentaran en los sucesivos giros de la discusión. Aquí jugaban un papel especial los coordinadores del taller quienes a partir de contrapreguntas relativizaban las posiciones que

parecían resolverse en sentidos unidireccionales, con lo cual sostenían un cierto nivel de discusión favorable para el desarrollo de la actividad.

El primer día de taller terminaba en un punto en el cual la situación dilemática se había complejizado de una manera tal que las argumentaciones no conllevaban consenso. Se asignaba a los maestros la tarea de estructurar aún más sus argumentos desde la perspectiva de los personajes involucrados para dar lugar, en la siguiente sesión, a un juego de roles.

El segundo día de taller comenzaba con una retroalimentación del ejercicio del día anterior para recoger las inquietudes que se hubiesen generado entre los participantes.

A continuación se hacía un juego de roles en el cual los miembros de cada uno de los grupos argumentaban, no ya a favor de la solución planteada, sino de la posición que cada uno de los personajes de la teleserie involucrados en el dilema podía sostener. No se trataba entonces de argumentar la solución al problema de..., sino de involucrarse afectivamente en el mismo y por ello argumentar la problemática como si fuera propia. La dinámica centrada en los roles terminaba por razones de tiempo, sin que el grupo hubiera logrado establecer un consenso en torno a la decisión que debía tomar.

Posteriormente tenía lugar el trabajo con el grupo de estudiantes. Frente a ellos, los profesores debían comportarse como observadores externos y en ningún momento podían participar en la discusión.

Los orientadores del taller introducían a los estudiantes al ejercicio explicando que este consistía en la visualización de un fragmento de la serie Francisco, El Matemático y en algunas reflexiones que se iban a hacer respecto a ello, reflexiones que no involucraban respuestas buenas o malas sino la posibilidad de escuchar al otro. Una vez visualizado el video se entregaba los estudiantes la hoja con la descripción del dilema moral escogido por los profesores mientras los orientadores aclaraban al grupo que éste involucraba una situación difícil sobre la cual se había de tomar una decisión. En este sentido se seguía la misma metodología del trabajo realizado con los maestros.

Sin embargo, el ejercicio con los estudiantes se hacía más dinámico pues en los sucesivos giros que tomaban las discusiones del grupo, los orientadores vinculaban la afectividad de los estudiantes y configurando una gran complejidad en torno a la situación dilemática. El cierre del ejercicio tenía lugar cuando los orientadores precisaban a los estudiante que aunque la discusión no hubiera conducido (por razones de tiempo) a la solución del dilema, se había abierto un espacio de escucha que permitía reconocer que pensaba el otro y que hacía patente que los conflictos no se pueden tomar en consideración desde posiciones unidireccionales. Los estudiantes percibieron que el ejercicio desarrollado les permitía abordar problemáticas que muchas veces son negadas en sus instituciones y que no obstante, los involucran como sujetos, lo que para ellos además significaba la necesidad de que los profesores los reconocieran como interlocutores.

El trabajo con los estudiantes termina y su finalidad era que los profesores tomaran conciencia del trabajo llevado a cabo con ellos para realizar, una vez terminado el ejercicio un meta-análisis de las estrategias utilizadas. Finalmente se evaluaba el taller con los participantes y se hacía entrega de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* a las instituciones escolares.

Los talleres de seis horas de duración realizados por CORPROGRESO, contemplaban los siguientes momentos al interior del ejercicio propuesto:

- Introducción general y antecedentes del proyecto del IDEP. Conocimiento del Contenido de la *Caja de Herramientas*
- Dinámica de presentación y de conocimiento del grupo
- Construcción de conceptos. Conocimiento y opinión de los participantes sobre ética, moral, valores, juicio y autonomía
- Selección del dilema
- Visualización del dilema
- Reconstrucción del dilema
- Toma de decisión individual
- Trabajo en grupo: Organización de subgrupos de acuerdo a las posiciones tomadas en torno al dilema
- Plenaria y debate: Socialización del trabajo de los subgrupos
- Reflexión conjunta del grupo sobre la aplicabilidad del ejercicio
- Evaluación escrita del taller y entrega de la Caja de Herramientas Vida de Maestro

Estos talleres (de seis horas) no llevan a cabo un trabajo con estudiantes y, por razones de tiempo, no involucran el componente vivencial que se hizo presente en los de doce horas. Ahora bien, estos talleres introducen un momento de construcción de conceptos referentes al desarrollo del juicio moral en el cual se hacen precisiones en torno a la ética, los valores, y la autonomía en tanto éstos conceptos aluden a la capacidad que tiene un sujeto de gobernarse a sí mismo y tomar decisiones teniendo en cuenta al otro. Se hace alusión además al sentido de la educación moral en la escuela y en la sociedad y la manera como el docente puede dinamizar y pensar la moralidad a partir del trabajo que pueda llevar a cabo en el aula de clase teniendo en cuenta el marco conceptual del desarrollo del juicio moral.

El IDEP ha editado un video que tiene la finalidad de acompañar los talleres mostrando los pasos a seguir en la metodología ya descrita, el cual sin embargo no ha sido incorporado a los talleres ya realizados. Este video recoge el sentido de la formación en valores, la definición de un dilema moral, la manera de implementar cada una de las etapas propuestas por el ejercicio, una presentación de los materiales que componen la *Caja de Herramientas* y los 9 dilemas que pueden ser trabajados a partir de la serie *Francisco, El Matemático*.

2.2.3.2 Balance de los tres canales de distribución que emplearon la estrategia de análisis de dilemas morales

Primer canal de distribución: R. Jaramillo y A. Bermúdez

R. Jaramillo y A. Bermúdez emplearon la estrategia de análisis de dilemas morales en la distribución de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*. A partir de los talleres que realizaron señalan tres clases de aprendizajes obtenidos, tanto por los orientadores de los talleres, como por los docentes participantes:

1. Aplicación de la metodología del taller.

La metodología de análisis de dilemas morales tuvo un mayor impacto en los talleres de 12

horas de duración que en los minitalleres, pues éstos eran solamente informativos y no alcanzaban la profundidad de los primeros ni permitían, como si lo hacían éstos, que se diera una reflexión sobre las experiencias que eran adquiridas por los docentes.

Con relación al impacto generado por la reflexión, se recalca el papel del orientador del taller, en la medida en que es él quien contribuye con su neutralidad a generar un clima de confianza que permite a los participantes explorar sus puntos de vista, sin tener que enfrentarse a posibles juicios adversos. En este sentido, muchos profesores afirmaron que habían podido expresar sus opiniones porque en el grupo se daba un clima de respeto e interés auténtico por sus ideas y opiniones; por esta razón, el orientador de un taller debe comprender que el ejercicio no busca primordialmente que las ideas puestas en juego sean bien entendidas y correctas, sino generar un ambiente de grupo en el cual los participantes se sientan tranquilos, a gusto, no juzgados y respetados, pues solo así es posible avanzar en la construcción de juicios morales.

2. Aprendizajes de los docentes

Los docentes que participaron en los talleres hacen suyas las dificultades que tienen para escuchar auténticamente al otro y la manera como puede ser trivializada una discusión si no se tienen en cuenta puntos de vista contrarios. Los profesores que inicialmente se sentían agredidos por no poder menospreciar las ideas de otros llegan a comprender el valor de otorgarle sentido a las palabras del opositor, hasta el punto de querer reproducir la experiencia en sus instituciones. Los docentes además comprendieron que el ejercicio no buscaba adoctrinar ni imponer puntos de vista, valores, sino que propendía por el diálogo abierto.

Los profesores también consideraron que la metodología presentada les permitía conocer mejor sus alumnos y tener mejores registros de sus formas de pensar, lo cual se podría traducir en formas de evaluación que llegaran a ser más precisas al estar basadas en formas de observación atenta e informada.

El último punto que quisiéramos señalar y que entusiasma mucho a los profesores es saber que la metodología constructivista presentada les enseña a observar y conocer mejor a sus alumnos y que esto les permitirá tener mejores registros de sus formas de pensar. De esta manera, a futuro se podrían implementar evaluaciones más precisas al estar basadas en formas de observación atenta e informada del estudiante.

3. La relación entre la teoría y la práctica

La presentación, al final de los talleres, de la fundamentación conceptual de la metodología propuesta, permitía que la reflexión que se hubiera logrado al interior del ejercicio se articulara con la teoría. Así mismo, la introducción de la teoría debe partir de los conocimientos previos que puedan tener los profesores sobre las temáticas tratadas.

Segundo canal de distribución: J. C. Arteaga y R. Castro

J. C. Arteaga y R. M. Castro orientaron los talleres de análisis de dilemas morales dirigidos a instituciones educativas públicas y privadas dentro y fuera de la ciudad, talleres que sufrieron, con relación a los anteriores, una modificación consistente en una mayor atención a la etapa de descripción del dilema que se da al interior del ejercicio con el fin de configurar la situación dilemática de la manera más fiel posible.

R. M. Castro, en una entrevista concedida al equipo investigador, hizo referencia a la estrategia de distribución de los materiales a través de los talleres de análisis de dilemas morales, señalando tres puntos relevantes:

El primero tiene que ver con los aprendizajes logrados por los docentes participantes. Al respecto afirmaba R. M. la pertinencia de los talleres para la educación en valores pues permitían que los profesores le dieran sentido a la palabra de sus estudiantes. Uno de los cambios que genera el taller es entonces que los docentes pueden llegar a preguntarse el por qué de los comportamientos de los jóvenes.

El segundo recoge las reacciones de los docentes frente a los materiales de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*. R. M. apreciaba una diferencia entre los profesores de los colegios públicos y privados, pues aquellos rechazaban más abiertamente la serie que éstos; algunos rectores se mostraban así reacios hacia la serie *Francisco, El Matemático* aduciendo que es un mal ejemplo para los muchachos porque maltrata la imagen de la educación. Algunos colegios equiparaban el objetivo del material con una política pública agenciada por una institución del estado, lo que en consecuencia generaba indiferencia hacia la caja.

Los colegios privados asistían al taller porque lo consideraban una opción para sus instituciones, mientras que los públicos, en la medida en que el material se les entregaba gratuitamente, manifestaban una falta de un interés genuino por parte de los profesores para asumir el trabajo; algunos profesores además se cohibían porque el trabajo se llevaba a cabo en presencia de los directivos docentes, aunque algunos maestros exigían la presencia de éstos cuando se empezaban a ventilar problemas institucionales. Aunque por parte de los colegios públicos también participaron docentes a los cuales les parece que el taller es una herramienta interesante, en general los docentes resistían la metodología por ser tradicionalistas y suponer que el sentido de la educación moral es transmitir valores.

R. M. añadía que aunque la serie es violenta, que caricaturiza la escuela, no se puede hacer nada para que los muchachos no la vean y por eso es mejor que puedan hablar de ella. La aceptación de la *Caja de Herramientas* tiene entonces dificultades por estar asociada a *Francisco, El Matemático*, pero también por el hecho de que los docentes no tienen una cultura para capacitarse solos: los libros son para los maestros pero ellos no los miran.

El tercer punto hace manifiesto el desconocimiento y la falta de interés que tienen las instituciones frente a la educación en valores, desconocimiento que ha afectado la recepción de los talleres por parte de los colegios privados, pues con mucha frecuencia se rechaza la metodología cuando se hace explícito que el ejercicio no busca transmitir valores.

Tercer canal de distribución: CORPROGRESO

M. V., contratista de CORPROGRESO en la realización de talleres de análisis de dilemas morales para hacer efectiva la entrega de la *Caja de Herramientas* a colegios públicos de la ciudad, concedió una entrevista al equipo investigador del Programa RED, en la cual resaltan, con relación a la distribución de los materiales, aspectos concernientes a la metodología implementada, el desequilibrio entre la serie de televisión y los demás materiales de la caja y la intención inicial del proyecto *Vida de Maestro*.

La metodología, según M., presenta algunos problemas, entre ellos, que hace énfasis en el análisis de dilemas morales a partir de un episodio de *Francisco, El Matemático*, lo que conlleva que toda la fuerza del ejercicio se encarne en la serie y no se pueda ahondar, en consecuencia, en el conocimiento de los demás materiales de la caja, los cuales pierden importancia. Algunos docentes comentan al respecto que queda para ellos la sensación de que lo único que vale de la caja es la serie de televisión.

M. opinaba que no se tiene que usar necesariamente un episodio de la serie de televisión para desarrollar la metodología de análisis de dilemas morales, pues es posible entrar a jugar con la serie editorial *Vida de Maestro* y con los videos *Cotidianidades que enseñan*, de modo que se pueda lograr un mayor descubrimiento de los materiales.

Además, precisaba, la necesidad de tener presente que la intención del proyecto que dio vida a la caja no era formar al maestro en valores, sino ayudarlo con instrumentos que le permitieran trabajar con los niños. Por esta razón la *Caja de Herramientas* buscaba que los materiales en su conjunto, propiciaran una reflexión conjunta entre el docente y los estudiantes sobre las diversas temáticas abordadas.

A.G. también contratista de Corprogreso, coincidía en afirmar que el privilegio del video en la metodología no permite apreciar otros posibles usos del material. Además, la restricción en el tiempo de duración del taller dificulta construir con los docentes propuestas específicas de trabajo con los materiales que involucren un sentido propositivo y, por ende, rescaten las posibilidades de la caja no sólo para el análisis de dilemas morales, sino para la construcción de un contexto institucional en el cual puedan llegar a ser debatidos los diferentes conflictos que entretejen la cotidianidad en la escuela, ya que se ha detectado que los maestros más que discutir el dilema, solicitan ante todo elementos pedagógicos que les permitan crear soluciones a los problemas a los que continuamente se ven enfrentados.

2.2.3.3 Reflexiones sobre la formación de docentes, los medios masivos de comunicación y los valores en el marco de los talleres de análisis de dilemas morales

La metodología de análisis de dilemas morales utilizada por el IDEP como estrategia de distribución de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, dio lugar a múltiples reflexiones sobre la cultura escolar, los medios de comunicación referidos específicamente a la teleserie *Francisco, El Matemático* y los valores. A continuación presentamos algunas de las elaboraciones que hicieron conjuntamente los orientadores de los talleres, los docentes y los estudiantes en torno a los temas señalados:

La formación de docentes

Las discusiones que tuvieron lugar en los talleres de análisis de dilemas morales y que involucraban la referencia explícita a la cultura escolar y la formación de docentes, hacían manifiesta la desarticulación existente entre la cotidianidad en la cual un sujeto se reconoce a partir del sentido vivido y la institución escolar, que precisamente desconoce el mundo de la vida a partir del cual los actores de la escuela le otorgan a ésta significación. En este sentido, los orientadores de los talleres hacían explícita su intencionalidad de propiciar la constitución de una red de personas que usen la Caja de Herramientas para propiciar un trabajo entre las instituciones escolares y favorecer así la integración de diversos saberes escolares a partir de la reflexión ética, con el fin de ir posicionando ciertos énfasis en los PEI y abrir espacios de diálogo y

reconocimiento para las culturas juveniles.

Las reflexiones que llevaron a cabo los docentes en los talleres de análisis de dilemas morales permiten apreciar la recurrencia de tres temáticas, a saber: la fractura existente entre el mundo de los adultos y las culturas juveniles, la rigidez de la institución escolar y la democracia y el gobierno escolar.

Los maestros reconocen en los talleres que los problemas de los muchachos son recogidos por ellos desde una racionalidad de adultos, sin comprender siquiera las dinámicas que subyacen al mundo de los jóvenes: los estudiantes crean unos imaginarios que se inscriben en una gramática distinta a aquella que sustenta racionalmente el mundo de los adultos. Los docentes opinan que ello los debería llevar a pensar la dinámica de lo que está en juego en la institución escolar, en la medida en que es precisamente esto lo que los confronta como adultos. Un profesor afirma así que *“...para los jóvenes su grupo es más importante que la misma familia, de modo que los adultos definitivamente no llegan a saber quiénes son ellos: lo usual es que los profesores no se pongan en los zapatos de ellos”*, mientras que otro docente reconoce que *“...tal vez lo que los estudiantes quieren es poder resolver sus propios conflictos sin la mediación del adulto: Si Gabriela acusa a su amiga sabe que la pueden expulsar del colegio y de su casa, ella conoce esa realidad, por eso no la acusará. Los jóvenes quieren ganar un espacio de reconocimiento, la solidaridad está por encima de todo, el adulto no es así”*.

El mundo de los adolescentes, de por sí compacto, percibe que los adultos no están dispuestos a saber quiénes son ellos. Una maestro afirma con relación a la situación dilemática en la cual Gabriela debía decidir entre denunciar o no a Magdalena, que *“...ha habido un mal manejo de la situación, no conocemos los antecedentes, lo que sí hay son perspectivas diferentes entre los docentes sobre el manejo de las situaciones conflictivas y es la estudiante quien debería decidir. El manual de convivencia debe ser aplicado por un comité de convivencia (integrado por un alumno del mismo grado y de otro nivel, un docente, el coordinador etc)”* añadiendo otro que *“...es común que medemos en problemas sin conocer las raíces de los mismos”*.

Los estudiantes en consecuencia, quieren resolver sus propios conflictos sin la mediación de la institución escolar. Además, frente a la autoridad los adolescentes son capaces de proponer argumentos que muestran a los docentes una capacidad de reflexión y de resistencia a los adultos, que da cuenta de los imaginarios que el adolescente construye y que constituyen para él su mundo: *“Entre los jóvenes” no ser sapo” es ser amigo, es taparle al amigo, protegerlo. Ella (Gabriela) defiende a Magdalena como amiga, como persona, pero también es leal a la ley de los jóvenes frente a los adultos. También sabe de los problemas que acarrearía para Magdalena el denunciarla, pues su padrastro podría golpearla si la expulsan del colegio. Las instituciones escolares no contemplan lo que pasa en las familias, ni las carencias afectivas de sus estudiantes, porque no viven lo que los muchachos viven, de modo que se imponen normas descontextualizadas de esas realidades”*. Además, según otro docente, *“...en algunos colegios y escuelas se trabajan dilemas reales o ficticios y los alumnos son capaces de orientar esas asambleas”*.

Los profesores señalan que los problemas que discuten en los talleres son en realidad cotidianos en sus instituciones, pero éstos no son reconocidos en la escuela y por ello no existe un espacio construido colectivamente que permita que las diferencias puedan entrar en diálogo.

Los maestros coinciden así que algunos mecanismos que deberían facilitar la creación de esos espacios, como puede ser la construcción del manual de convivencia, son sacrificados en función de un documento que sólo busca la aplicación de normas impuestas: *“..los manuales de convivencia no tienen nada de democráticos, son sólo una manera de sujetar al alumno”*. Un docente afirma así que ha realizado un análisis lingüístico de varios manuales de convivencia y que ha encontrado que éstos se reducen a una serie de normas que obvian los valores de la comunidad y la posibilidad de construir ciudadanía: *“...vengo realizando un análisis de lingüístico de varios manuales de convivencia y lo que he encontrado es muy deplorable. El manual de convivencia no son normas solamente, es como generalmente los entendemos y a lo que los limitamos, son valores propuestos para una comunidad y sobre él es posible trabajar los derechos y deberes ciudadanos.”*

Otro docente piensa que *“la mayoría de los manuales de convivencia establecen el debido proceso, pero lo usual es que los docentes sean los únicos que tengan la palabra en la construcción de los mismos. Ello pone de presente la importancia de establecer criterios para la elección de personeros de modo que involucren la cotidianidad escolar”*.

Algunos maestros afirman que sería oportuno que desde el IDEP, y precisamente a partir de los talleres de análisis de dilemas morales, se impulsara una Red de Convivencia *“...para promover un movimiento de real democracia en las escuelas y dar lugar a otros espacios dónde sea posible hablar de nuestros hallazgos en el trabajo sobre valores”*

Para los profesores la metodología de análisis de dilemas morales permite descentrar la propia posición y permite una apertura a las razones del otro, además muestra el desfase entre su mundo y el mundo del adolescente, lo cual conlleva preguntas en torno al sentido de la escuela. Es importante para ellos señalar también cómo se ventilan problemas que la estructura de la institución escolar intenta negar, con lo cual se cuestiona la relación entre maestro y estudiante y por ende la configuración de marcos de sentido en la escuela, que posibiliten la interacción legítima de distintas visiones de mundo. Los maestros afirman así que se ven involucrados en una cultura escolar que debe ser cuestionada, lo que para ellos se ha hecho patente a partir de la escucha que han hecho de los estudiantes cuando debatían sobre lo que para ellos configura su realidad.

Los medios masivos de comunicación: La Teleserie *Francisco, El Matemático*

Algunos docentes se referían continuamente a *Francisco, El Matemático* como una serie polémica en la cual se presentan estereotipos que exageran las situaciones de conflicto en la escuela: *“...en la serie hay estereotipos que exageran las situaciones por eso la serie no ha sido bien recibida por los docentes, no se debió haber cedido la serie a RCN pues la maneja con un criterio comercial y no pedagógico. La serie crea diferencias entre los maestros en cuanto a su aceptación”*.

Para otros, sin embargo, la serie evidenciaba las problemáticas vividas en las instituciones escolares: *“...el caso ejemplifica nuestras instituciones” “...para qué nos decimos mentiras, yo trabajo en Ciudad Bolívar y eso es lo que uno encuentra allá” “...hay cosas peores en la instituciones a aquellas que presenta la teleserie”*

Para algunos de los orientadores de los talleres, “Francisco, El Matemático” es una serie polémica que *“...independientemente de las críticas y situaciones controvertibles y de las diversas posiciones que se puedan tomar ante el seriado puede posibilitar una reflexión sobre la cotidianidad de las instituciones educativas”*.

Los valores: La institución, la autoridad y las normas

Las situaciones planteadas en los talleres de análisis de dilemas morales involucraban reflexiones en torno a los valores que introducían el problema de la autoridad y de la constitución legítima de la normatividad para un colectivo. Las discusiones recogían así argumentos que evidenciaban la tensión existente entre el bien individual y el bien colectivo:

Las discusiones en este sentido, giraban con frecuencia en torno a la tensión entre el bien individual y el bien colectivo: “El dilema en el fondo es su identidad con el grupo pequeño (el parche) o con la institución y su bienestar. Ambos argumentos tienen sus pro y sus contra. El colectivo se vería afectado por la denuncia, porque la institución impondría una norma sin ninguna consideración, una imposición autoritaria de la norma. Ella también piensa: los tuve en la mano y no los denuncié, merezco su respeto. Y ese grupo sabe que está haciendo mal”. En este orden de ideas, algunos profesores que argumentaban la expulsión de Magdalena de la institución que, “estamos favoreciendo a la vez el derecho a la vida y a la educación, además Magdalena ha de entender que sus acciones tienen consecuencias tanto para ella como individuo como para la institución”.

En este sentido, los argumentos que se presentan convocan una pregunta sobre si se ha de otorgar preeminencia al bien colectivo sobre el individual para asegurar éste último o si se ha de favorecer el bien individual en la medida en que la conjunción de individualidades constituya el bien colectivo. Un estudiante referido al mismo dilema, expone lo siguiente: “uno no puede dejar que lo usen y quedarse tranquilo; uno debe intentar ser el mejor en un grupo pues cuando cada cual encuentre el bien individual se puede dar el bien grupal”.

De esta forma se cuestiona constantemente la relación entre la institución y la subjetividad, entre la norma y el individuo. Para algunos docentes y estudiantes, el individuo no puede transgredir las normas pues ello tiene como consecuencia la pérdida del poder político que ejerce una institución: “...Ella debe reconocer la norma que implica al colectivo y si no la institución se acabará” “sapear” a Magdalena haría que la gente se diera cuenta de que no puede hacer lo que quiera en la escuela” “...nadie obligó a Magdalena a aceptar las normas de la institución a la cual pertenece, pues ella es libre de permanecer allí o no”.

Para otros la norma no puede ser aplicada indistintamente y debe ser continuamente revaluada:

“... las reglas de la institución no han sido construidas con participación de los estudiantes, sino impuestas por el rector” “...hasta qué punto la norma de una institución es más importante que el hombre que la creó? El hombre puede hacer nuevas normas y eso no significa que necesariamente se pase por encima de ellas, sino que la norma responde a una situación momentánea. La norma puede ser recreada”

Ahora bien, las discusiones recalcan la necesidad de tomar en cuenta el grupo de referencia que determina una situación como conflictiva y las normas que tienen valor en dicho grupo:

“en el contexto donde viven los jóvenes está arraigado el sentido de pertenencia, se toleran, se perdonan con mucha facilidad, por eso Gabriela podría no acusarla. Porque también ella quiere ser valorada por lo que es: no le tiene miedo a los alardes de Magdalena ni a los de la pandilla, pues tal vez ella también quiere ser reconocida por la pandilla”. “...no se tiene en cuenta al alumno para la construcción de la norma, para la buena marcha de la institución y existe entre los jóvenes una ley del silencio, que de romperse, abriría otros problemas en la institución” “...Gabriela sí reconoce la norma, una reducida, más no la amplia”

Además, el problema de la norma se enlazaba frecuentemente con las competencias que atañen a las diversas instituciones sociales, pues en la resolución de un problema de convivencia se ha de tener en cuenta que la escuela solo puede intervenir si tiene claro el alcance de su acción y la necesidad de que tal vez se impliquen en la situación otras instancias de decisión, como pueden ser autoridades judiciales: “el problema no debe quedarse solo en el colegio y que se debe dar lugar a una acción legal que involucre otras autoridades”

En la reflexión sobre la autoridad y el cumplimiento de las normas resalta muchas veces la necesidad de comprender que el control político oscila entre la legitimidad y el autoritarismo. Lo que se relaciona con el hecho de que no siempre en la institución escolar existe claridad sobre los procedimientos a seguir en una situación conflictiva. Por otro lado, hay que tomar en cuenta que en la escuela chocan constantemente diferentes micropoderes porque en ella no se hace explícito quienes pueden dirimir un conflicto y quienes toman las decisiones concernientes a un colectivo: “...el dilema ya no es entre dos estudiantes, sino cómo se maneja la mediación de Francisco en su relación con los estudiantes en tanto implica a la orientadora del colegio”.

Algunos docentes afirman que la situación dilemática no puede resolverse tomando posición por alguna de las dos soluciones que se ofrecen, pues los problemas que afrontan las instituciones educativas no se resuelven en sentidos unidireccionales, sino que implican matices que deben ser sopesados para dirimir el conflicto; además, plantear los problemas refiriéndolos a la moral significa sesgarlos o someterlos a las lógicas que permean el mundo de los adultos.

2.2.3.4 Comentarios de los asistentes a los talleres sobre la metodología de análisis de dilemas morales

La participación del equipo investigador del Programa RED en los talleres de análisis de dilemas morales permitió conocer algunos de los comentarios que éstos suscitaron entre los asistentes, tanto en el transcurso del ejercicio, como en la evaluación del mismo. A continuación se presenta una síntesis de los comentarios más frecuentes.

Para muchos docentes la metodología empleada en el taller era novedosa y les permitía entrar a cuestionar muchos de los procedimientos e instancias decisivas que tomaban parte en los conflictos que cotidianamente se dan en la escuela, pues el ejercicio les permitía descentrarse de la propia posición, escuchar al otro y abrirse a las razones que sustenta, confrontar diversos puntos de vista sobre una misma situación, abrir lugar al debate en el cual las posiciones se hacen menos radicales y van configurando una situación muy compleja que exige a la

institución abrir los problemas a la comunidad y a la discusión colectiva

Los profesores coincidían en afirmar que el ejercicio de escucha para con sus estudiantes y el hecho de no poder participar, evidenciaba para ellos la poca capacidad que tienen para comprender el mundo adolescente, la manera como en la resolución de un conflicto los adultos imponen la propia visión y eliden la coherencia vivida que subyace al comportamiento de los jóvenes. A partir del ejercicio muchos maestros aprecian por primera vez la complejidad del mundo del adolescente y la capacidad argumentativa de los estudiantes ante las situaciones que para ellos son cotidianas.

Incluso, afirmaban algunos maestros, esa capacidad argumentativa resistía con firmeza el autoritarismo de los adultos. En este sentido, un maestro afirmaba que no es un único punto de vista el que tiene que entrar en juego en el taller, pues generalmente se asume que el del adulto es el único válido; lo importante sería entonces garantizar que hayan puntos de vista encontrados.

Algunos docentes resaltaban que no obstante lo anterior, los cortes exabruptos que se daban en las discusiones con el fin de desestabilizar los juicios impedían el desarrollo de la polémica, y que ello no era conveniente “si de lo que se trata es de aplicar el principio que ustedes mismas pregonan de escuchar al otro”. Al evaluar el taller muchos docentes insistían en el hecho de que en algunos quiebres del taller se sintieron coartados, pues los orientadores del mismo intentaban configurar la situación de la discusión y por ello, muchas veces interrumpían la palabra del maestro: “Sólo les recomendaría no intervenir mucho porque interrumpen nuestros debates y, una vez se presenten, amarrar las ideas fundamentales que aparezcan.”. Otros profesores recalcaban que era importante colectivizar los puntos de vista particulares. Para algunos el taller fue didáctico, práctico, pero “...a veces se notó en el trabajo algo de improvisación”.

Muchas veces no hubo claridad sobre si se debía dar un cierre al ejercicio: “...¿se debe atribuir a alguno de los argumentos contrapuestos la solución correcta del dilema?”. Ante esta pregunta el orientador del taller señalaba que el final del video no tenía un sentido pedagógico y por ello “para el orientador del taller eso no tiene importancia, pues el final del video está marcado por el rating y lo importante son las discusiones que generan las escenas”. recalcando que el ejercicio debe buscar un argumento detrás de las posiciones encontradas y no determinar una solución correcta, pues dar por sentada una manera de solucionar el conflicto sin atender al propio proceso de resolución, podía llevar a una manejo del taller que no permitiría a los estudiantes explorar la propia moralidad. Sin embargo los maestros hacen notar que a los estudiantes generalmente no les importa tanto que haya una decisión al final del ejercicio, pues tal vez ellos pueden involucrarse en el taller de un modo más genuino por estar continuamente referidos a su propia cotidianidad. En este sentido una profesora cuestionaba la necesidad de dar un cierre al taller pues piensa que “...a los estudiantes no les angustia tanto que no haya una decisión al final del dilema”.

No obstante, algunos maestros opinaban que en el taller se debía aclarar si se llevaba a cabo un ejercicio de desarrollo moral o si se estaba argumentando sobre una determinada problemática, pues lo primero implicaría ubicar los argumentos en el estadio de desarrollo del juicio moral al cual pertenecen, mientras que lo segundo conlleva un manejo de la situación dilemática que no tiene por qué ser contrastado con la teoría. Frente a lo anterior los orientadores de los talleres recalcaban que el sentido de la metodología no puede diluirse en un interés teórico del docente, pues lo importante es que docente y estudiante se puedan escuchar mutuamente y la institución

se permita acceder al mundo de los adolescentes, con todo lo que ello puede implicar.

La diversidad de experiencias que confluían en los talleres permitía que los mismos docentes señalaran que los contenidos que se trabajan en un taller no valen por sí mismos, sino que constituyen una disculpa para abrir el diálogo con los estudiantes y que hay que tener en cuenta que los maestros son muy dados a concluir y por ello quisieran siempre introducir en el ejercicio herramientas teóricas que finalmente legitimen su posición como autoridad

Ahora bien, algunos docentes llaman la atención en el hecho de que el análisis de un dilema puede terminar en un ejercicio trivial:

(...) el análisis de un dilema se puede quedar en una discusión del sentido común, en un nivel muy básico que no formaría para la autonomía, sino que permitiría llegar a acuerdos posiblemente basados en la ignorancia de las partes en conflicto, sin puntos a contrastar, por lo cual sería importante que quien coordina el taller sustente su propia posición.

Finalmente, en la encuesta realizada por el equipo investigador del Programa RED aparece con insistencia¹ una observación referente a los materiales de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*; los maestros, recogían en los comentarios a la encuesta los numerales 34-39 que les pedían hacer una primera evaluación de la caja, al afirmar que no la pueden calificar por no conocer aún o desconocer los materiales que la componen.

2.2.3.5 Entrega de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* a instituciones educativas en el marco de los talleres de análisis de dilemas morales

La entrega de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* se realizaba al final de cada uno de los talleres de análisis de dilemas morales. En un tiempo de aproximadamente 30 minutos los orientadores de los talleres relacionaban la metodología desarrollada con la Guía Pedagógica, resaltando, en primer lugar el marco teórico del desarrollo del juicio moral, pues este debe permitir al docente vincular la metodología de análisis de dilemas a unos referentes conceptuales que le permitan en el aula, jalonar procesos de desarrollo de competencias del pensamiento en los estudiantes de una manera sistemática.

En segundo lugar se ofrecían las instrucciones pertinentes al manejo de las escenas de la serie Francisco, El Matemático, ya que en la Guía Pedagógica las escenas se encuentran clasificadas de acuerdo al dilema moral específico que quiera ser trabajado por el docente; los orientadores de los talleres aconsejaban al respecto editar los videos correspondientes a cada uno de los dilemas morales que presenta la guía.

A continuación se hacía una enumeración de los nueve dilemas que contiene la guía y se destacaban las preguntas que allí se hacen para dinamizar el ejercicio y los momentos pertinentes para introducirlas. Estas preguntas buscan complejizar el dilema y evitar que la discusión pueda agotarse en posiciones muy marcadas. Posteriormente se indicaba que cada uno de los dilemas tiene en la Guía una descripción y un tópico generador que se relacionan

¹ De un total de 195 encuestas diligenciadas, 84 (43%) no ofrecen comentarios a los talleres. Las restantes encuestas presentan comentarios referentes a las percepciones del taller logradas por los docentes (24 %), al desconocimiento de los materiales que componen la *Caja de Herramientas* (16%), a la pertinencia de los materiales para la práctica pedagógica del docente (9,6%) y a distintas observaciones, recomendaciones, que suscitó la estrategia de distribución (6,6%).

con las escenas de la serie que configuran la situación conflictiva.

Los orientadores hacen una precisión a los profesores sobre la posibilidad de trabajar los dilemas con los otros materiales de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, ya que la guía también contiene un índice que los relaciona con los videos *Cotidianidades que enseñan* y la serie editorial *Vida de maestro*. Se precisaba además que aunque estos últimos materiales habían sido elaborados pensando en el docente, también era posible vincularlos al trabajo con los estudiantes.

Finalmente los orientadores de los talleres entregan la *Caja de Herramientas* a los representantes de las instituciones que participaron en el ejercicio.

2.3 Estructura y sentidos en el proceso de distribución de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*

El presente apartado tiene la intención de dilucidar la estructura de la distribución de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, para mostrar cómo el proceso reúne sobre sí los ejes estructurales del Proyecto y cómo los diversos sentidos que se han hecho explícitos en el mismo, son reconfigurados en cada una de las etapas a las cuales se ve expuesto el proceso.

2.3.1 Estructura de la distribución

Al hacer alusión a la estructura de la distribución, queremos considerar el juego que reunió los diversos elementos que confluyeron en el proceso de distribución (diacronía) y la manera como estos elementos estaban referidos a un fundamento (sincrónico) del proceso. En este sentido diferenciamos los ejes transversales del proyecto *Vida de Maestro* de la estructura de la distribución: los primeros atraviesan la totalidad del proyecto y en consecuencia el proceso de la distribución; el segundo constituye la particularidad del proceso de distribución que lo diferencia de la producción, el uso y la recepción de la caja, otorgándole consistencia como momento definido del mismo.

Podemos afirmar así que los ejes transversales del proyecto *Vida de Maestro*: medios de comunicación/educación, formación en valores y formación permanente de docentes, confluyen bajo la estructura de la distribución de un modo tal que los sentidos constituidos no pueden ser reducidos a la inmanencia de las significaciones que permean el proyecto, sino que toman una cierta autonomía (autonomía que no necesariamente ha de ser entendida como desarticulación) que retroalimenta el proyecto y lo lanza a los procesos de recepción y uso.

Esto quiere decir que los medios de comunicación, la formación en valores y la formación permanente de docentes como ejes transversales del proyecto, se reúnen en la posibilidad de configurar el campo comunicación/educación y por tanto reflejan la apertura y la puesta en camino del proyecto mismo.

Los ejes transversales del proyecto son reconfigurados en el proceso de distribución bajo dos elementos claves que nos permitirán apreciar la estructura de dicho momento. El primero, que la distribución no supone la comercialización de un producto que pueda ser referido a una necesidad inmediata que lo agote en su materialidad, sino que postula un encuentro entre una

política pública y las instituciones educativas que aquella pretende afectar a partir de un producto cultural. Este encuentro implica que el proceso de distribución no se reduzca a la publicidad de un bien comercial sino que conlleve la puesta en circulación de un producto educativo, de un bien público. El segundo, relacionado con el anterior, tiene que ver con el hecho de que una vez se ha dado la producción de un bien cultural, éste ha de ser reconstruido, reconfigurado, en la medida en que no cae en el juego de espejos del consumo, que supone un cierre del sentido operado por el producto en su lanzamiento.

Que el proyecto propicie un encuentro entre la política que lo sustenta y las instituciones a quienes va dirigido y que el sentido de un producto cultural educativo se ofrezca a la construcción con aquellos que se pretenden sean sus detentores, significa que la estructura de la distribución se perfila en la constitución de un diálogo que se hace posible solo a partir de un contexto, que al ser puesto explícitamente en el mismo diálogo, actualiza para los actores implicados en la comunicación constituida la posibilidad de reconfigurar la propia cotidianidad.

En consecuencia con lo anterior el proceso de la distribución da lugar a dos etapas dentro del mismo. En primer lugar, la difusión del proyecto en la cual se van configurando los múltiples sentidos que conducen a la producción de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, etapa que puede ser entendida como de apertura y constitución del proyecto por la confluencia en él de diversas problemáticas en construcción referentes a los tres ejes estructurales ya enunciados, problemáticas que permanecían indeterminadas, en el sentido en que no se concluía sobre ellas y señalaban una puesta en camino permanente. Esta puesta en camino se circunscribe al horizonte desde el cual cobra vida el proyecto: abrir espacios para problemas abiertos que permitan la confluencia de múltiples miradas y la reconstrucción de valores a partir de la misma cotidianidad, recurriendo para ello al potencial comunicativo de los medios.

En segundo lugar, la etapa de entrega de los materiales, que apropia la anterior bajo el esquema de un modelo de interacción social. Esto es, que el sentido que primariamente se encontraba expuesto, en camino y por ello abierto, fue interpretado desde aquello que lo possibilitó como un modelo en donde la articulación de significaciones se da a través de un procedimiento considerado como universal. Se presenta así un paso que va de la apertura del sentido a la configuración de un modelo que garantice dicha apertura, de la comunicación establecida genuinamente, se da un salto a la sistematización de las condiciones que han de garantizar dicha comunicación, a la conclusión de lo que podría haber permanecido abierto.

Dado lo anterior podemos entender que los ejes estructurales del proyecto hayan coincidido en cada una de las etapas de una manera diferente. Así, en la primera (apertura) los medios de comunicación se circunscriben al potencial comunicativo que en sí comportan y a la manera como se encuentran dispuestos en la cotidianidad, los valores se refieren a un estudio de la propia cotidianidad que permitiría que éstos fueran puestos en discusión en espacios de reconstrucción colectiva y la formación de docentes como la constitución misma de dichos espacios. En la segunda (conclusión), donde lo esencial es la aplicación de una metodología, los medios aparecen como simples soportes de contenidos, los valores se diluyen en el análisis de dilemas y la formación de docentes se ofrece como la adquisición de un formalismo, de un procedimiento universal.

La diferenciación establecida entre las dos etapas enunciadas permite afirmar que la conclusión en la segunda conllevó perder el contexto que la primera había logrado configurar para la

entrada de los materiales a las instituciones educativas, lo que se pudo haber traducido en los siguientes efectos: a) La presencia sobredimensionada de la serie con relación a los otros materiales, b) la pérdida del potencial comunicativo de los medios y de sus formatos al ponerlos al servicio de una metodología que apela a un dispositivo racional, c) la alusión implícita a la formación permanente de docentes como un proceso de transmisión de herramientas metodológicas.

En lo que sigue daremos cuenta de los tres ejes estructurales referidos a la primera etapa, en lo que tiene que ver con los sentidos que les fueron otorgados.

2.3.2 Apertura y constitución de sentido sobre los Medios de Comunicación, la Formación en Valores y la Formación Permanente de Docentes

El IDEP, en el marco del proyecto *Desarrollo Pedagógico por medios masivos* llevó a cabo el proyecto *Vida de Maestro*, el cual finalmente cristalizó en una serie de productos mediáticos para la formación en valores reunidos en la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*; este proyecto fue difundido a la comunidad educativa de la ciudad a través del *Magazín Aula Urbana* y del periódico *El Tiempo* los cuales, en entregas periódicas, fueron contando la vida que cobraba el proyecto con el contexto en el cual éste había de insertarse posteriormente. Con ello, el proyecto no sólo tematizaba la posible articulación comunicación/educación, sino que encarnaba en sí mismo una apuesta por su dilucidación. La comunicación, en este sentido supondría la apertura al otro sobre la base del propio proyecto de vida, inacabado por principio, pero en sí mismo consistente. Apostar a la comunicación significaba entonces vincular los valores, la formación de docentes y los medios masivos de comunicación en una realidad por construir.

De este modo la difusión del proyecto involucró reflexiones que mostraban la manera en que los medios de comunicación configuraban nuevas dinámicas de socialización en la cultura, la pertinencia que ello comporta para la reconstrucción del tejido social y la construcción de la realidad ética y el papel de la docencia y de las instituciones educativas consistente en abrir vías a dicha construcción pero, además, hacerlo teniendo en cuenta a la vez el universo cultural de los adolescentes y la demanda de cohesión y de legitimidad para con las instituciones que se plantea desde el colectivo.

Con relación a los medios de comunicación se planteaba la tensión existente entre las nuevas tecnologías de la comunicación y las estructuras marcadamente rígidas en que se sustenta la escuela tradicional; las nuevas tecnologías ponen en evidencia una fractura generacional lo que permite afirmar que los adolescentes encuentran espacios de socialización distintos a la escuela y a la familia, espacios en los cuales los niños tienen la facilidad de interactuar, comprender y modificar los nuevos medios que son puestos a su alcance y que, sin embargo, no son reconocidos por la escuela sino muchas veces resistidos por ella. Los ambientes tecnológicos constituirían así una alternativa para desarrollar “habilidades y condiciones para impulsar la creatividad, la sistematización de información, la adaptación al cambio y el trabajo cooperativo, con miras a formar personas capaces de lograr sus metas y construir un futuro con calidad de vida.” (Vallejo, M.: Medio, maestro y medio. En: *Aula Urbana* No.7, Septiembre de 1998)

Existía un reconocimiento explícito por parte del proyecto, de que los jóvenes construyen su propia realidad y dan vida a una cultura en la cual se presenta una menor distancia entre la

coherencia vivida y los mensajes que los medios de comunicación hacen circular socialmente, lo que de inmediato implica para la escuela asumir la necesidad de proponer formas de aproximación a las culturas juveniles a partir de la utilización pedagógica de los medios.

Sin embargo, la comunidad educativa debe reconocer que la cultura de los medios de comunicación permanece ajena a los adultos que pretenden agenciar la apropiación de la cultura para las nuevas generaciones. Los medios de comunicación, en la escuela se encuentran desligados de cualquier proyecto pedagógico. Ahora bien, los docentes enfrentan a diario en sus instituciones problemáticas que exceden el ámbito académico, situaciones muy complejas ante las cuales tienen que responder sin saber muchas veces cómo hacerlo.

Estas problemáticas y la manera de asumirlas reflejan una cultura escolar y un saber pedagógico del maestro que, dinamizado a través de los medios de comunicación, permitiría crear en la escuela nuevos espacios de socialización que incidan en la reconstrucción del lazo social y la puesta en discusión de las diferencias. El proyecto *Vida de Maestro* pretendía, en este orden de ideas, acudir en apoyo de los maestros como parte de un proceso de socialización de experiencias y dar lugar a nuevas formas de enfrentar la acción educativa a partir de la innovación y la autonomía pedagógica.

En el contexto de una pérdida creciente de la legitimidad de las instituciones sociales, la creación de espacios de socialización, formación y discusión de las diferencias comporta entonces un sentido ético, en la medida en que pueda hacerse explícita la fractura entre las generaciones que confluyen en la escuela y los conflictos que ella genera, pues ello daría lugar a una cultura compartida que apropiaría las diferencias y permitiría generar patrones de beneficio común para afrontar los problemas de convivencia que se presentan en la sociedad.

De aquí que la formación en valores en la escuela no pueda ser entendida bajo un sentido transmisionista, sino que lo que ella convoca es precisamente la necesidad de hacer de la cotidianidad un objeto de estudio y en dicho ejercicio, validar nuevas formas de interacción y de apropiación de la cultura.

La formación en valores, definido el campo de éstos por problemas abiertos que implican la construcción conjunta de alternativas a partir de la propia cotidianidad, encuentra en los medios de comunicación la posibilidad de vehiculizar estrategias pedagógicas que vinculen, en la medida en que no intenten violentar el formato de los medios ni la estructura que les es inherente, espacios de socialización conjunta para los actores de la escuela.

De este modo, no es fortuito el hecho de que el proyecto Formación Pedagógica por Medios Masivos haya dado paso, en el proyecto *Vida de Maestro*, a una conjunción entre los medios de comunicación, la formación en valores y la formación permanente de docentes, pues lo que allí se puede leer es la tensión Medios de comunicación/ Educación en la inconmensurabilidad que presentan los dos campos entre sí y que traduce a la vez, la necesidad de dar lugar a proyectos de vida que equilibren la necesidad de sostener el vínculo social sin desconocer la particularidad de los deseos de los sujetos.

2.3.3 El paso de la apertura a la conclusión: La Guía Pedagógica y la metodología de análisis de dilemas morales

La Guía Pedagógica que acompaña los materiales de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* encarna el viraje de la primera etapa -difusión-, caracterizada por una comunicación con sentido dialógico que encontraba en la construcción del proyecto una apertura permanente, a la segunda etapa en la cual se aplica la estrategia de entrega de la caja a través de talleres de análisis de dilemas morales.

El horizonte del proyecto, en esa primera etapa obedece a una posición que, respetando el formato de los medios, propende por "adaptar los fines pedagógicos a las estructuras narrativas existentes ..." (Chiappe y Montaña, 1999).

Al tomar esta opción, el IDEP reconoce que el potencial comunicativo de los medios puede favorecer la creación de escenarios de confrontación y de discusión de las diferencias. Así, para Chiappe y Montaña (1999) "...el papel de los medios no es definitivamente modelar conductas sino servir de detonantes catárticos para que los conflictos sociales se evidencien, se ventilen y permitan la creación de escenarios de confrontación y de construcción de consensos". En el contexto de la creciente pérdida de la legitimidad de las instituciones sociales, los medios pueden constituirse así en instrumentos de autoformación comunitaria que incidan en la formación de valores éticos, al hacer de la vida cotidiana objeto de estudio y de este modo reconstruirla y validarla conjuntamente con el otro. (cf. Chiappe & Montaña, p. 40). En consecuencia, el proyecto se propone en esta etapa apoyar a los docentes promoviendo procesos de socialización de experiencias pedagógicas que den lugar a nuevas formas de enfrentar la acción educativa a partir de la innovación y de la autonomía pedagógica.

El proyecto considera además, en la etapa de difusión, que "...los lenguajes desarrollados por los medios y su interacción con los consumidores son valiosos y aportan nuevos elementos en el proceso de formación y aprendizaje" (Chiappe y Montaña, 1999).

La comunicación constituye un centro de gravedad para el proyecto, pues es ella la estructura interna que sostiene la mutua pertenencia entre los medios, la formación en valores y la formación de docentes, al mostrar que las problemáticas que tienen lugar en estos campos, convocan siempre un encuentro con el otro desde el cual se asume o se obvia la posibilidad de construir un mundo compartido.

La Guía Pedagógica, propone trabajar la Caja de Herramientas a partir del análisis de dilemas morales, y marca así el paso de la etapa de difusión a la etapa de entrega. Sin embargo, cuando la metodología propuesta por la guía se incorpora en el taller, se equiparan y leen indistintamente, la pretensión de orientar el uso y la de formar docentes. De este modo, los tres ejes estructurales del proyecto quedan sujetos no ya a la comunicación, sino a la necesidad de garantizar el uso del material.

Se presenta así una discontinuidad entre el potencial comunicativo de los medios, entre su formato, y la metodología de análisis de dilemas morales, pues el proceso de distribución instala un modelo de interacción social en un lugar que bien podría haber ocupado el lenguaje propio de los medios.

La guía en este sentido, hace visibles los materiales como soportes de contenidos otorgando

preferencia a la serie *Francisco, El Matemático* y desplazando los otros materiales que conforman la caja y su posible sinergia multimedial, como se puede observar en las siguiente cita, correspondiente a la propuesta de elaboración de la guía:

Eso es precisamente lo que la serie "Francisco el Matemático" ofrece: una recopilación sintética de algunas de las problemáticas habituales en la comunidad educativa planteadas sin velos y tapujos y enfocadas desde las perspectivas de cada uno de los múltiples actores que se suelen ver involucrados en estas situaciones.

Sin embargo, el potencial de este material puede perderse si la serie no se acompaña con una guía pedagógica que oriente el uso que se haga de ella. Si se pretende que la serie se utilice como material para promover el desarrollo valorativo de los estudiantes, no basta con que los estudiantes dialoguen sobre las situaciones que se presentan en la serie. Se requiere que el diálogo y la reflexión se dé estructurado en torno al desarrollo de las competencias de pensamiento y poniendo en marcha ciertos modelos de interacción social que garanticen la creación de un clima en el que las ideas propias y ajenas puedan explorarse y discutirse auténticamente. (Jaramillo & Bermúdez: "Francisco el Matemático" Guía Pedagógica para la Formación en Valores. (Propuesta), Bogotá, 1999)

La creación de un clima en el que "las ideas propias y ajenas puedan explorarse y discutirse auténticamente" se plantea desde la concepción de la guía, como la propuesta de comunicación que orientaría la dinámica de los talleres de dilemas morales. En la medida en que por creación del clima se alude a la constitución de espacios para la reconstrucción permanente del lazo social, se mantiene el sentido genuino de la comunicación propuesta en la etapa de difusión.

No obstante, la necesidad de mostrar en los materiales su utilidad y de poner fuera de duda la metodología planteada, hizo que los talleres se articularan como un procedimiento universal que garantizara la discusión y exploración de las ideas propias y ajenas. En este sentido, la comunicación termina siendo una simulación de sus condiciones que obvia la innovación y la creación colectiva.

Más que un intercambio de ideas, la propuesta de comunicación esbozada en la etapa de difusión hace referencia a una indeterminación del otro, a una experiencia estética que ...induce un sentimiento -antes de inducir una inteligencia- que es constitutiva y por lo tanto inmediatamente comunicable de manera universal por principio. Ese sentimiento se diferencia con ello de una simple preferencia subjetiva. Esta comunicabilidad, como exigencia y no como hecho, justamente porque se la supone originaria, ontológica, escapa allí a la actividad comunicacional, que no es una receptividad, sino algo que se maneja, que se hace.

En el análisis del sentimiento estético está en juego el análisis de lo que ocurre con una comunidad en general. Lo que se juega en la recepción de las obras es el status de una comunidad sentimental, estética, muy "anterior" a toda comunicación y a toda pragmática. Aún no se produce el recorte de la relación intersubjetiva, y habría un asentimiento, una unanimidad posible, exigible, en un orden que "todavía" no puede ser el de la argumentación entre subjetividades racionales y hablantes

Se lanza entonces la hipótesis de otro tipo de comunidad, irreductible a las teorías de la comunicación. Si se admite que la comunicabilidad de principio está incluida en el

sentimiento estético singular y que ese sentimiento estético singular es el modo inmediato, es decir el más pobre y puro, sin duda, de una posibilidad para con el espacio y el tiempo, formas necesarias de la aisthesis, ¿puede persistir esa comunicabilidad cuando las formas que deberían ser su causa están conceptualmente determinadas, sea en su misma generación, sea en su transmisión? ¿Qué ocurre con el sentimiento estético cuando se proponen como estéticas situaciones calculadas? (Lyotard, 1998)

Los problemas abiertos, sin definir, que constituyen el campo de la ética e implican un ejercicio permanente de discusión y autoformación comunitaria, exigen que los docentes participen en la construcción de los procedimientos que, en el momento mismo del taller, regulan el intercambio simbólico con el otro. No es lo mismo entonces, comunicar las reglas de juego de un ejercicio preestablecido, a que el ejercicio de develar las reglas a las cuales se circunscribe el mundo como un fundamental dirigirse a otro, dé lugar a "...un margen de libertad que más que confirmar las reglas, las suspende; no en el sentido de que las invalide, sino en el de que las revela dependientes, en su carácter eventual, de acontecimientos, pero por tanto, también de posibilidades" pues "...juego es también ponerse en juego. Es riesgo e incertidumbre, pero sobre todo está inseparablemente ligado del ser mortal..." (Vattimo, 1990)

En la formación del profesorado en servicio, cuenta como elemento fundamental el saber pedagógico que se refiere a la práctica misma y es éste el polo que aporta el docente como interlocutor válido en la acción formadora. Dicho saber, por principio, debe ser reconocido por los formadores para sostener un diálogo abierto que mantenga viva la posibilidad de llegar a conclusiones inesperadas que, en general, no se pueden anticipar metodológicamente.

Conclusiones que podrían abrir el camino hacia "...un ideal de emancipación a cuya base misma están, más bien, la oscilación, la pluralidad y, en definitiva, la erosión del propio *principio de realidad*". Ideal que no deja de ser "...una libertad problemática, no sólo porque tal efecto de los *media* no está garantizado; es sólo una posibilidad que hay que apreciar y cultivar (*los media* siempre pueden ser también la voz del *Gran Hermano*; o de la banalidad estereotipada del vacío de significado) sino porque, además nosotros mismos no sabemos todavía demasiado bien qué fisonomía tiene..." (Vattimo, 1994) y al cual parecen apuntar Chiappe & Montaña (1999) cuando afirman que la comunicación se instaura en una perspectiva que no admite la unidireccionalidad y la intencionalidad en el proceso:

...cuando el grupo en el cual se pretende trabajar no acepta los valores en que se soporta su orden social, porque encuentra una enorme distancia entre la vida cotidiana y la vida de quienes promueven dichas conductas, cuando esas conductas son inaplicables a su existencia porque amenazan principios más profundos como la supervivencia, cuando no tienen sentido social, la formación ejemplarizante se encuentra en una terrible desventaja frente a otras formas. Cuando las personas no se encuentran conformes con el estado de cosas, hay que detenerse y construir consensos acerca de las formas éticas que el grupo está dispuesto a avalar. Esto implica necesariamente, una revisión de las formas sociales en su conjunto y por supuesto, no es un proceso que resulte de una iniciativa particular

En este sentido, la Guía Pedagógica no ofrece una clara articulación con el horizonte centrado en la comunicación que se había esbozado en la etapa de difusión del proyecto, pues al constituirse como un material de orientación para el usuario, no se desentraña a sí misma como parte de la estrategia multimedial y por ende, no hace referencia a los medios de comunicación más que como soportes de contenidos, tomando la opción de validar la caja como un producto

que privilegia la transmisión de conocimientos como estrategia comunicativa, y olvidando que el proyecto hace explícita su intención de "Utilizar los medios de comunicación, no forzando sus estructuras narrativas para que se adapten a los propósitos pedagógicos, sino explotando su potencial comunicador en su propio lenguaje y formato" (Chiappe & Montaña, 1999 p. 45)

En consecuencia, la formación de docentes que se preguntaba por la posibilidad de apropiarse un espacio de construcción conjunta, se asimiló a la interiorización de un ejercicio metodológico que, si bien tematiza la formación en valores en la escuela, no la articula a los medios y la desliga de la comunicación como elemento nodal entre los ejes estructurales del proyecto.

2.3.4 El momento de concluir: atribución de sentido a los Medios de Comunicación, la Formación en valores y la Formación Permanente de Docentes a partir de la estrategia de análisis de dilemas morales

Los tres ejes estructurales del proyecto *Vida de Maestro* se traducen, con la aplicación de la estrategia de análisis de dilemas morales a la distribución de la *Caja de Herramientas*, como elementos sujetos a planificación gracias a los materiales. Estos toman forma entonces, a partir de una visión instrumental, que no vuelve sobre los materiales para propiciar desde ellos una reflexión sobre el sentido mismo del instrumento.

Los materiales pasaron entonces desapercibidos porque lo visible era la estrategia metodológica propuesta. Es decir, que lo que en un principio convocaba el encuentro entre los medios de comunicación y la educación, la socialización de los adolescentes en un mundo constituido esencialmente como sociedad de las comunicaciones generalizadas y el desfase que ello evidencia para con el mundo de los adultos, se desconecta de la ruta original tomando un sendero que se inserta en una visión sobredeterminada de los medios propia del mundo de los adultos, según la cual éstos son simples soportes de contenidos.

Esto es, que el carácter innovador y potenciador de los medios concebido en la primera parte, caracterizado por la pregnancia estética de los medios para las culturas juveniles y la manera como ello podía desatar procesos de socialización para los docentes, viene tan sólo a justificar la intromisión de los adultos y las formas propias de institucionalización de los problemas inherentes a la cultura escolar. En este orden de ideas, habría que preguntar de qué manera los videos *Cotidianidades que enseñan* y la serie editorial *Vida de Maestro* podrían articularse sinérgicamente con la teleserie

La interacción con los medios por parte del docente aparece así, como un problema de manipulación de aparatos tecnológicos y de edición de secuencias de video, que precisamente obvia el horizonte de sentido a partir del cual los medios se articulan a las culturas juveniles y que tiene que ver con la explosión de diversas subculturas y el acceso de éstas a la esfera pública gracias a los medios, lo que de alguna manera cuestiona la verticalidad del mundo constituido y abre al adolescente procesos de reconocimiento y de construcción de la subjetividad.

En cuanto los medios de comunicación son convocados a un ejercicio con una intencionalidad pedagógica para tan sólo hacer de soportes de imágenes o textos, se toma partido precisamente por la resistencia de la escuela a los medios, pues la imagen que se puede construir a partir de ello es que el medio puede ingresar a la escuela en la medida en que pueda ser manejado y, en tal manejo, manifieste la primacía del mundo de los adultos sobre el de los jóvenes.

La transformación del sentido de la propuesta multimedial implica así que la formación de los docentes, obvie la constitución de sentido a partir de la misma cotidianidad, pues con ello la cotidianidad se reduce al manejo de problemáticas y no ya al cuestionamiento mismo que esas problemáticas hacen de las vías constituidas para la resolución de conflictos por parte de un colectivo, pues lo que se encuentra en juego aquí es precisamente que las problemáticas a partir de las cuales se evidencian los conflictos no tienen vías y éstas deben ser construidas con el otro.

Sin embargo, los talleres tienen un efecto contrario: muestran un camino, un método ya consolidado que el docente ha de aplicar, reproducir. La formación de docentes no deja lugar entonces a la creación de un espacio de confrontación de las diferencias sino que contribuye a legitimar los espacios ya dados en la cultura escolar y desde los cuales la institución intenta ejercer una suerte de censura a los medios y las culturas juveniles.

El problema de los valores, reconducido al análisis de dilemas morales deja de lado la posibilidad de instituir continuamente la norma y el entramado social a ella referido, de tal manera que en la propia cotidianidad pueda el colectivo apropiarse el sentido que lo funda. Este instituir implica que lo esencial en la moralidad es la posibilidad de crear el procedimiento de decisión lo cual se obvia cuando precisamente el espacio se ofrece ya constituido.

CAPÍTULO 3

LA CAJA EN USO: Rutas y senderos de los materiales en las Instituciones Educativas

La caracterización del uso de los materiales de la Caja de Herramientas en las instituciones que los recibieron desde el mes de Mayo de 2000, constituye uno de los objetivos del Estudio de Seguimiento y evaluación del impacto de los materiales de la Caja de Herramientas *Vida de Maestro* en el cual se busca resignificar la noción de evaluación y trascender hacia un ámbito más amplio, en el que se pueda dar cuenta de la historia de un proyecto en cuatro momentos: la producción, la distribución, los usos y la recepción de dichos materiales.

Este redireccionamiento del estudio pretende dar un aporte significativo al ambicioso proyecto educativo emprendido por el IDEP, en el que se articulan los medios masivos de comunicación como un elemento clave en la relación Comunicación/Educación. Los investigadores han asumido una posición en la cual prime la perspectiva interrogativa, propia de la investigación, sobre la valorativa, propia de la evaluación y, en consecuencia, el estudio se convierte en un acompañamiento al desarrollo del proyecto y no una simple medición o cuantificación de los resultados con el propósito de encontrar las potencialidades y falencias de un producto cultural, que por ser pionero en su campo, merece convertirse en un precedente para futuros proyectos.

El capítulo se organiza en cuatro partes que buscan dar cuenta de las formas diversas de uso: consideraciones acerca del uso, los procesos de aproximación para identificar los usos, los procesos de apropiación por parte de las Instituciones y la caracterización de las formas de uso referidas al trabajo realizado con profesores y estudiantes.

3.1 La Caja en Uso: Acerca de los usos

Una fase posterior al proceso de distribución y que al igual que esta, forma parte de las dimensiones contempladas en el *Estudio de Seguimiento*, corresponde al uso de la Caja de Herramientas en las instituciones que recibieron los materiales y así poder caracterizar las posibles reiteraciones que permitieran tipificar ciertas formas de usar la Caja en los contextos escolares. En las diversas experiencias a las que asistieron los investigadores, se pueden contemplar reiteraciones como también divergencias de la metodología propuesta inicialmente en los talleres de distribución, razón por la cual no se puede hablar de un *Uso* en singular, sino de unos *Usos*, en un plural que contempla varias posibilidades frente a la utilización de la Caja y que van desde la simple instrumentalización de los materiales, hasta la apropiación de la Caja en

actividades que proponen una interacción y una mediación en los procesos pedagógicos entre los usuarios de la Caja.

Aunque son varias las actividades que se llevan a cabo con los materiales de la Caja, es posible caracterizar tres categorías gruesas de los usos más frecuentes en las instituciones a las que se les realizó el seguimiento.

3.1.1 Uso de la Caja de Herramientas

El uso de los materiales dispuestos en la Caja de Herramientas *Vida de Maestro*, se entiende en el marco del presente estudio, como todas las posibles prácticas que se generen o realicen con, o a partir de los diferentes materiales de la Caja, en un contexto educativo, y en el que participen los diferentes actores de la escuela, (docentes, alumnos y/o padres de familia). El uso así entendido, no busca delimitar la utilización de los materiales a unas condiciones ideales *a priori*, sino que por el contrario, se ajusta a la observación de las distintas prácticas que *a posteriori* permitieron caracterizar la manera en que era empleada la Caja al interior de las diferentes instituciones escolares visitadas.

Primero vemos *Francisco, el Matemático*. Ustedes organicen las ideas de esa escena y posteriormente saquemos los posibles dilemas que se presentan [...] y miremos a ver qué soluciones le podemos dar según nuestra propia visión, según nuestros conceptos, según lo que nosotros vivimos ¿Cierto? Entonces nos organizamos en grupos y hacemos la reflexión ¿Listos?

El investigador se acerca al profesor y le pregunta por su uso de los audiovisuales; éste contesta que los usa como "ayuda didáctica".

3.1.2 Uso Social

El *Uso* de los materiales podría fácilmente limitarse a la observación de los diferentes videos por parte de los docentes en un contexto distinto al escolar, o a la lectura de los libros de la colección editorial de manera aislada e individual. Por esta razón, es necesario discriminar el *Uso* como tal, del *Uso Social* de los materiales, ya que esta última categoría abre paso a todas las diferentes prácticas que convoquen o impliquen el trabajo mancomunado y comunitario de un elemento, que como la Caja, se lleva a cabo en un contexto escolar y que involucra la participación de los distintos actores de la vida escolar. De tal forma, la observación de la teleserie en un aula de clase o la lectura de los diferentes materiales impresos, puede identificarse como un *Uso Social* de la Caja de Herramientas, puesto que sabemos por los niños, que para ellos es más significativo ver televisión en la escuela a diferencia de la casa, donde se hace de manera solitaria y no se conversa con un *Otro*. El *Uso Social* debe, sin embargo, distinguirse de una presentación o inducción a los materiales, donde habitualmente se reproduce el taller de dilemas morales o simplemente se hace conocer la Caja en la institución. Cabe anotar que esta práctica es una de las más frecuentes en las instituciones consultadas.

(...)

La participación fue muy entusiasta y nutrida, cada cual defendiendo vehementemente sus posiciones, interrumpiendo las intervenciones de sus compañeros cuando no compartían lo que éstos decían. Todos tenían algo que decir y lo hacían al mismo tiempo, presentando dificultad para que la orientadora controlara la disciplina, sin embargo, ella trató que se escuchara la posición de la mayoría

de los estudiantes, éstas iban desde el inconveniente que significaría para Gabriela dejar a cuidar su hijo cuando fuera a una fiesta, hasta la posible muerte del niño por hambre y frío cuando la mamá la echara de la casa y a esta le tocara vivir en la calle.

3.1.3 Trabajo con la Caja de Herramientas

La instrumentalización de los diferentes materiales didácticos que llegan a la escuela y el uso mecanicista al que en algunas oportunidades se reducen estos materiales, forma parte de un proceso de resignificación con la cual la escuela subordina todo lo que ingresa a ella. Trabajar con los materiales de la Caja implica apartarse de esa noción instrumental, dando paso a una apropiación de los materiales, donde éstos sean percibidos como medios, que no solo facilitan, sino que también articulan los procesos cognitivos y generan nuevas posibilidades pedagógicas. La distancia que los docentes puedan tomar de la metodología propuesta en el proceso de distribución o las diferentes variaciones que éstos hagan de dicha metodología, son entendidos como usos autónomos que responden a las expectativas o inquietudes de los docentes de hacer un cambio en los métodos y prácticas convencionales frente a los materiales que incursionan en las culturas escolares.

(...)

Ya los revisé y son espectaculares (los libros de la Caja de Herramientas), pero voy a empezar a que el maestro haga una lectura y manejen los libros con los chicos, no como la técnica heurística, de tomar un párrafo de aquí y otro de allá y que luego diga "evacué" un capítulo. Hagamos algo con él, así nos toca meternos para que usemos las cosas, porque no nos digamos mentiras, a nosotros nos capacitan, vamos a mil foros, nos tragamos todo y no hacemos nada, entonces a qué vamos. (Maestra de un colegio del sur occidente de Bogotá).

Antes de proyectar la cinta [el docente] comentó: "tenemos que pensar por nosotros mismos, no lo que yo como profesor haga o diga, la clase la hacen ustedes, todo depende de que ustedes trabajen, ya saben como es que se trabaja".. y sugirió que de esta clase se podría hacer un folleto como el que se trabajó en ética. En su clase se ha abordado el tema de la guerra, desde las guerras mundiales en relación con las guerras en Colombia y su contextualización con la escuela: "...hemos abordado conceptos como guerra, conflicto, lucha... no sólo lo que ha pasado allá [en los lugares de conflicto en el país], sino lo que pasa aquí..."; en clases anteriores se ha hablado acerca de la violencia en la escuela y su relación con el entorno. (Docente de un colegio del sur de la ciudad).

3.2 Procesos de aproximación

El proyecto *Vida de Maestro* adelantado por el IDEP, presenta en la Caja de Herramientas dos medios que son propuestos como complementarios, pero que contradictoriamente han sido habitualmente asumidos en la cultura escolar como divergentes y, por qué no, antagónicos. Por una parte están los textos escritos de la serie editorial *Vida de Maestro* y la Guía y, de otro lado, el material audiovisual representado en la teleserie *Francisco, El Matemático* y los videos *Cotidianidades que enseñan*. Esta tajante separación entre los medios escritos y audiovisuales está asociada al imaginario, según el cual los medios audiovisuales carecen de contenido y por ello deben limitarse a una función estrictamente instrumental en la cual las imágenes deben ser leídas de una forma unívoca, negándole la polisemia que las caracteriza; “paradójicamente, el mundo de la imagen está dominado por las palabras, la foto no es nada sin el pie, sin la leyenda que dice lo que hay que leer *-legendum-*, es decir, a menudo, meras leyendas que hacen ver lo que

sea. Dar nombre como es sabido, significa hacer ver, significa crear, significa alumbrar” (Bourdieu 1997:25).

Esta premisa conceptual se convirtió en un interrogante que buscó orientar la mirada en torno a qué tipo de materiales se privilegian en las instituciones que recibieron la *Caja de Herramientas* y con qué fines son utilizados. También resultó prioritario conocer si dichos materiales se incorporan en un trabajo holístico y multimedial, respondiendo a la iniciativa propuesta por el IDEP.

En un estudio anterior adelantado por el Programa RED, se buscó caracterizar la cultura audiovisual existente en las diferentes instituciones escolares de la ciudad. En dicho estudio se hacía evidente la ausencia de una estrategia pedagógica que articulara los audiovisuales en una relación comunicación/educación, que distanciara los audiovisuales de la concepción instrumentalista a la que habitualmente son reducidos.

(...)

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 otras personas, dependen 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 capacitación 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” (Miñana y Rodríguez 1999:08).

El *Estudio de Seguimiento* de los materiales de la Caja de Herramientas, se nutrió de estas consideraciones iniciales y por esa misma razón trascendió el concepto valorativo que inicialmente se había propuesto, para dar paso a un proceso en el que no solo se pudiera ver la incursión de un producto multimedial en el ámbito educativo, sino que se hiciera visible el recorrido de una propuesta que se materializó en la Caja de Herramientas. Finalmente, es en el mundo escolar donde se pueden develar las preconcepciones, los imaginarios, usos y propuestas de quienes componen la escuela frente al proyecto *Vida de Maestro*.

Siguiendo el Uso de la Caja

El seguimiento implica leer huellas, leer rastros para encontrar aquello que los produce, ir tras las sutiles pistas que develan la existencia de aquello que alimenta nuestra incertidumbre. No se encuentra cuando no se desea conocer y no se ve cuando nuestra razón está nublada por la ignorancia del desconocimiento.

El trabajo de campo recuerda la idea de seguimiento y es por ello que la orientación que tomó el estudio, refleja una perspectiva etnográfica en la que se busca dar cuenta de las diversas experiencias de uso que fueron registradas. No se buscó limitar la observación como una única vía posible, ya que toda visión es precisamente eso, una visión entre mil posibles. Acercarse al mundo de la escuela implicó orientar la mirada y afinar la escucha, dejar ver los sucesos sin limitar la voz de esos *otros* que componen las instituciones educativas. Metodológicamente, el trabajo de campo fue diseñado para construir una imagen, si no fidedigna, sí cercana a dinámica

de las prácticas y los discursos que confluyen en los diferentes planteles, y que se articulan en el uso de los materiales de la *Caja de Herramientas*.

Luego de establecerse una metodología para el seguimiento al uso, se inició el proceso de aproximación en dos momentos: Inicialmente una fase cuantitativa a través del seguimiento telefónico, cuyo propósito era cubrir el máximo número de instituciones que habían recibido la Caja desde mayo hasta octubre. Por otra parte, y de forma complementaria, se realizó una fase cualitativa, cuya finalidad era realizar visitas *in-situ*, previo consentimiento de las instituciones contactadas telefónicamente, se buscaban actividades preestablecidas por las instituciones en una lógica de muestra accidental-incidental. En esta fase cualitativa se diseñó un instructivo operativo para los auxiliares de campo y la información recabada se realizó por técnicas etnográficas tales como la observación etnográfica, las notas de campo y la grabación de una serie de entrevistas realizadas a docentes, orientadoras, estudiantes y cualquier otro usuario de la Caja.

3.3 La Caja rumbo a la Escuela:

Mientras el proceso de distribución de Caja de Herramientas se llevaba a cabo, se asistía a los talleres de distribución para aplicar un cuestionario diseñado por el grupo de investigadores (Ver Anexo 1), para conocer las expectativas de los docentes frente a los materiales y las posibles fechas en las que tentativamente iniciarían algún tipo de uso con la Caja. Inicialmente se contactaron 195 instituciones y se realizó un primer corte de seguimiento, luego se realizaron cuatro cortes más con intervalos de un mes. La información recabada con la ayuda del cuestionario diseñado para tal fin, evidencia notorias diferencias con relación al uso de los materiales tanto en el inicio del seguimiento, como a la finalización del mismo.

Gráfica 3.1 Han Trabajado

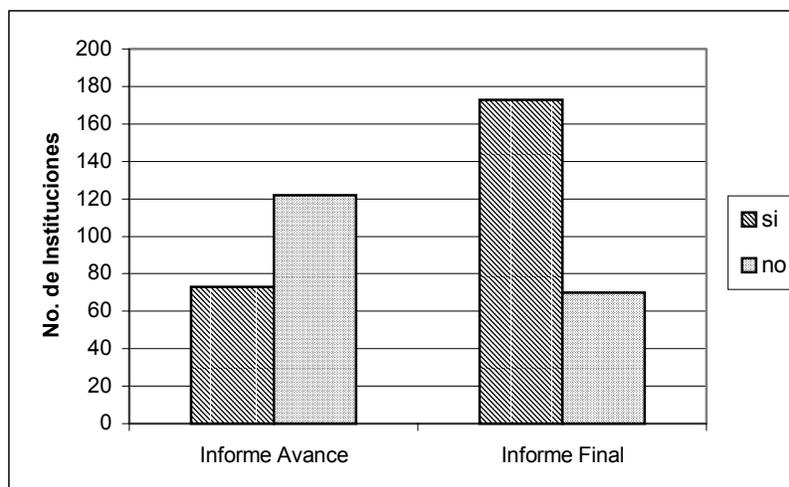


Tabla 3.1 Han Trabajado

Han trabajado	Informe de avance		Informe Final	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No	122	62.6	70	28
Si	73	37.4	173	69.2
Total	195	100.0	243	97.2
NS/NR	0	0	7	2.8
Total	195	100	250	100

En la gráfica 3.1 se ilustra el número de instituciones que han tenido algún tipo de actividad con la caja de herramientas, de esta gráfica se puede ver que tan solo 73 instituciones de las 195 instituciones encuestadas hasta el momento del informe de avance, habían tenido un trabajo autónomo con la caja de herramientas, es decir tan solo un 37.4% de la población había iniciado algún uso con los materiales. Para el momento del informe final se encuentra que 173 instituciones de las 250 encuestadas han iniciado algún tipo de trabajo con la Caja, es decir un 69.2% de la población ha llevado a cabo actividades con los materiales.

Gráfica 3.2 Trabajo Previsto

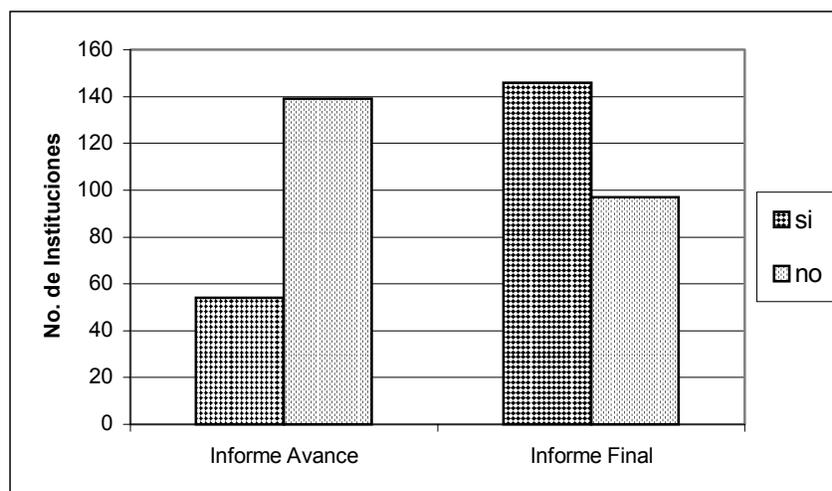


Tabla 3.2 Trabajo Previsto

Trabajo Previsto	Informe de avance		Informe Final	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No	19	9.74	97	38.8
Si	54	27.7	146	58.4
Total	73	37.4	243	97.2
NS/NR	122	62.6	7	2.8
Total	195	100	250	100

En la gráfica 3.2 se muestra como para la fecha del informe de avance, 54 de las 195 instituciones encuestadas manifestaron tener trabajo previsto con ella, esto representa tan solo un 27.7% de la población. Para el informe final, 146 de las 250 instituciones encuestadas manifestaron tener un trabajo previsto con el material, es decir un 58.4% de la población afirma tener previsto actividades con la caja.

Gráfica 3.3 Con Quién se Trabajó

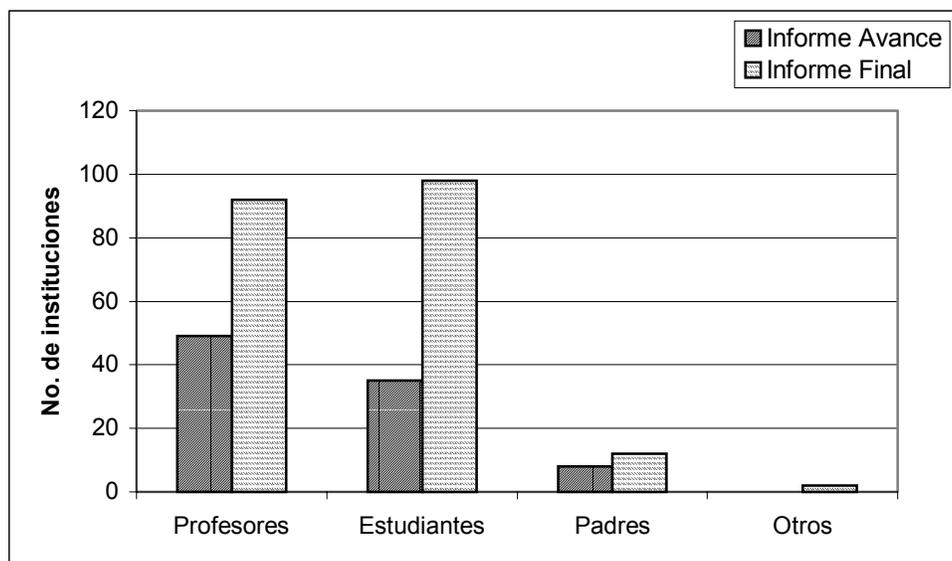


Tabla 3.3 Con Quién se Trabajó

Quién trabajo	Informe Avance	Porcentaje	Informe Final	Porcentaje
Profesores	49	67%	92	53.2%
Estudiantes	35	47%	98	56.6%
Padres	8	11%	12	6.9%
Otros	0		2	1.2%

La gráfica 3.3 muestra el uso de los materiales de la Caja, frente a las distintas poblaciones con quienes se trabajó, ya sean estos profesores, estudiantes, padres de familia y otras personas. Esta gráfica es producto de comparar los datos producidos para el informe de avance y el informe final. Para el caso de trabajo con docentes, el 67% había tenido actividades con ellos hasta la fecha de corte del informe de avance, es decir 49 de las 73 instituciones encuestadas habían iniciado trabajo con los docentes, este trabajo (según información suministrada por los encuestados) se deriva de socializaciones de la Caja y jornadas pedagógicas. Para el informe final tenemos que el 53.2% de las instituciones han trabajado con profesores, es decir 92 instituciones

de las 173 instituciones encuestadas. El trabajo con esta población se vio reducido con relación al primer corte del estudio.

Contrariamente, el uso de los materiales con alumnos, pasó de un 47% (35 de 73 instituciones) en el informe de avance, a un 56.6% (98 de 173 instituciones). Esta situación evidencia el privilegio del uso con los alumnos frente a las otros protagonistas de las culturas escolares.

En el caso de trabajo con los padres se reportó un 11% de participación (8 de las 73 instituciones) para el informe de avance. Para el informe final se encontró que ese porcentaje se había reducido a un 6.9% de las instituciones, lo cual equivale a 12 de 173 instituciones.

Por ultimo 2 instituciones reportan trabajar con personas diferentes a profesores, estudiantes y padres. Estos trabajos se asocian a trabajos comunitarios.

Gráfica 3.4 Con Qué Tipo de Población Trabajarán

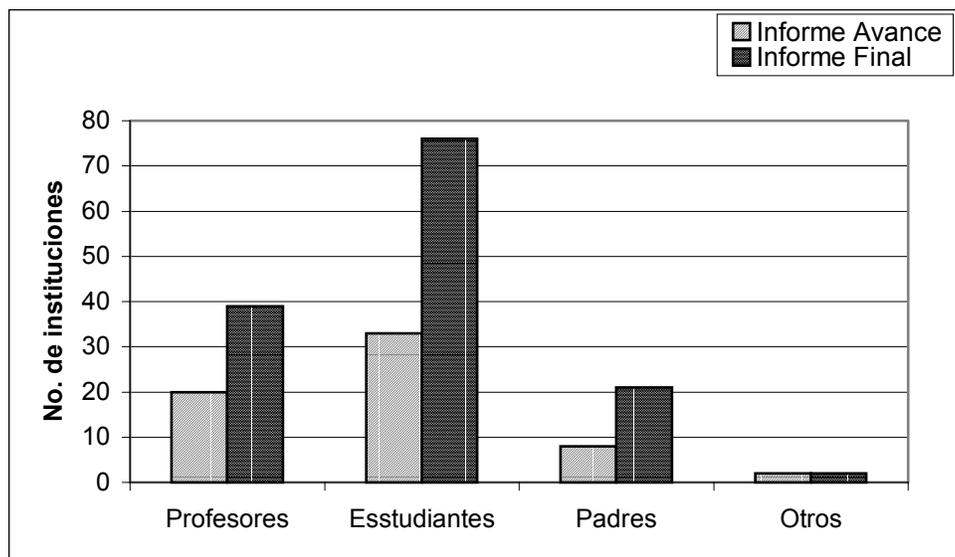


Tabla 3.4 Con Qué Tipo de Población Trabajarán

Población	Informe Avance	Informe Final
Profesores	20	39
Estudiantes	33	76
Padres	8	21
Otros	2	2

La proyección de trabajo con las poblaciones escolares de las instituciones escolares consultadas, es muy similar a las poblaciones con las cuales han venido trabajando. El uso está fundamentalmente asociado a los alumnos y casi duplica el número de instituciones que trabajarán con docentes, el uso con los padres de familia se reconoce como importante en los contactos telefónicos, pero pese a ello es bajo el número de instituciones que reconocen realizarán algún trabajo con dicha población.

Gráfica 3.5 Materiales Utilizados

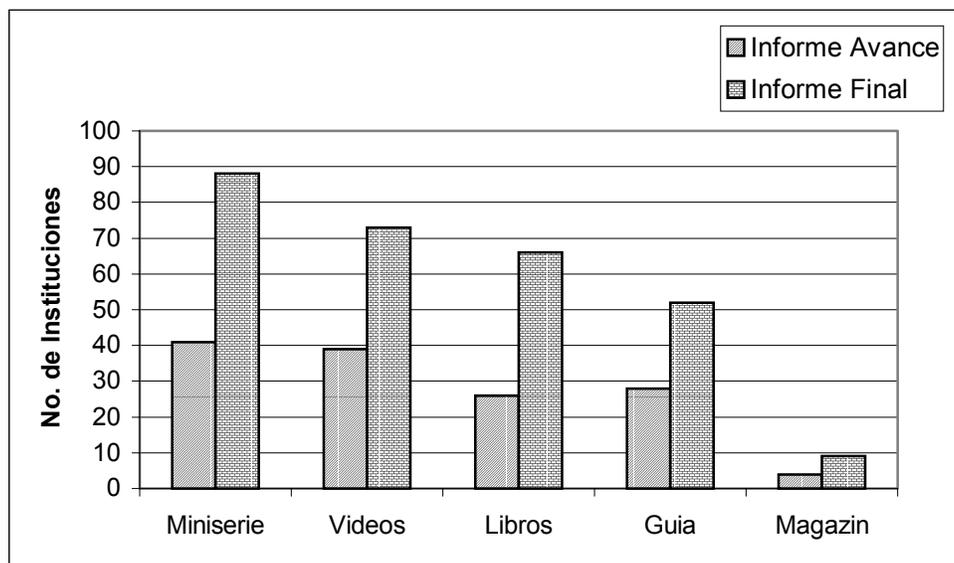


Tabla 3.5 Materiales Utilizados

Con qué trabajaron	Informe Avance	Porcentaje	Informe Final	Porcentaje
La miniserie	41	56%	88	50%
Los videos	39	53%	73	42.2%
Los libros	26	36%	66	38.1%
La guía	28	38%	52	30%
El magazin	4	6%	9	5.2%

La gráfica 3.4 muestra el número de instituciones que le dieron uso a los 5 tipos de materiales que componen la caja de herramientas. Aunque las cantidades fluctúan debido al crecimiento de la población, se evidencia cierta similitud entre el informe de avance y el final. Por otro lado, se encuentra el privilegio de la teleserie sobre cualquiera de los otros materiales presentes en la caja. Es relevante considerar que en el contacto telefónico, los docentes generalmente denominaban

“videos” a la teleserie, sin que haya una distinción clara entre la serie televisiva y los video foros de *Cotidianidades que enseñan*. Esta situación se hizo explícita en las instituciones visitadas, de las cuales tan solo una trabajó dicho material y las restantes no lo habían observado.

Gráfica 3.6 Actividades Realizadas

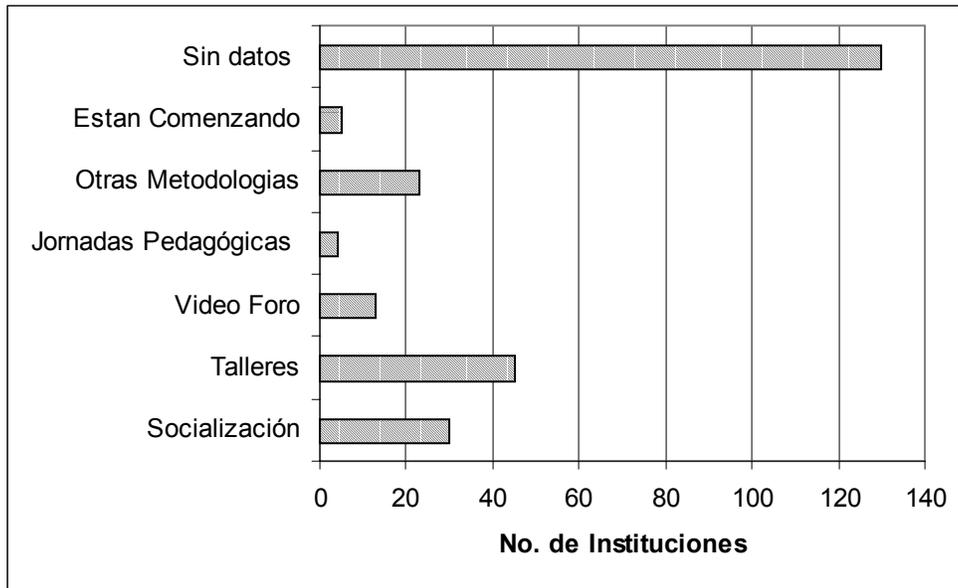


Tabla 3.6 Actividades Realizadas

Actividad	No. De Instituciones
Socialización	30
Talleres	45
Video Foro	13
Jornadas pedagógicas	4
Otras Metodologías	23
Estan comenzando	5
Sin dato	130

Las actividades realizadas están asociadas a la reproducción de los talleres efectuados en la fase de distribución de las Cajas, seguidas de las socializaciones que habitualmente son pequeñas reuniones en las que se presentan los materiales, pero que por diversas razones no se efectúa ningún tipo de uso.

El video foro asociado a los talleres, enfatiza la información suministrada en la tabla 3.4 en cuanto al uso prioritario que se le concede al material audiovisual. En casi la totalidad de los casos asociados a las instituciones visitadas posteriormente, la actividad más recurrente es la visualización de la teleserie y la realización de talleres o video foros.

Gráfica 3.7 Actividades a Realizar

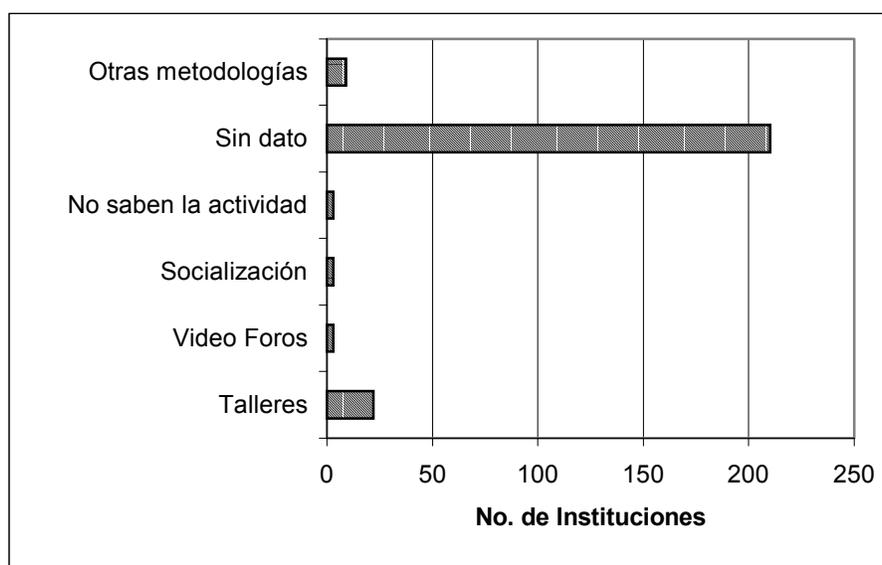


Tabla 3.7 Actividades a Realizar

Actividad	No. de Instituciones
Talleres	22
Vídeo Foros	3
Socialización	3
No saben la actividad	3
Sin dato	210
Otras metodologías	9

La ausencia de datos frente a la proyección de futuras actividades con los materiales, se explica en parte por los comentarios de las personas encuestadas, frente a la ausencia de espacios y tiempo suficiente para trabajar con la Caja. Contradictoriamente, y pese a que la convocatoria incluía a los directivos de las instituciones, éstos no han generado los espacios necesarios para que el trabajo con la caja se derive de una política institucional, a diferencia de la apropiación individual de que han sido objeto los materiales.

La posición que la institución escolar asuma frente a los materiales que ingresan en ella, marcan en gran parte el éxito o fracaso de su aplicación, esta situación la reconocen abiertamente las orientadoras en los diversos comentarios recogidos en el contacto telefónico.

La socialización aparece como una primera fase en el camino que recorre la caja al interior de las instituciones que la reciben, esta actividades se lleva a cabo en el marco de las jornadas pedagógicas o las reuniones de área, donde se presentan los materiales así como la metodología a seguir en su uso, consignada además en la guía pedagógica que lleva la Caja.

Gráfica 3.8 Ubicación de los Materiales

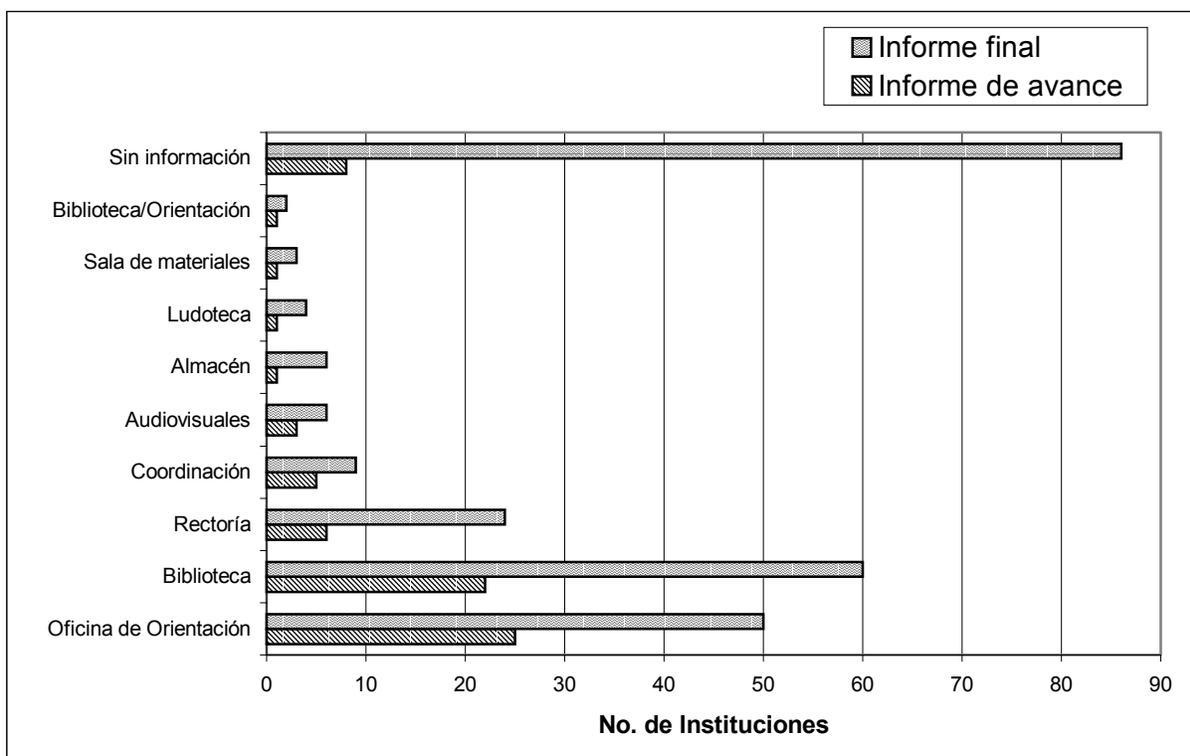


Tabla 3.8 Ubicación de los Materiales

Lugar	Informe de avance	Informe final
Oficina de Orientación	25	50
Biblioteca	22	60
Rectoría	6	24
Coordinación	5	9
Audiovisuales	3	6
Almacén	1	6
Ludoteca	1	4
Sala de materiales	1	3
Biblioteca / Orientación	1	2
Sin información	8	86

En muchos casos se presenta un desconocimiento del paradero de la Caja, pero en el resto de las instituciones contactadas se pudo determinar que la Caja está a cargo de los departamentos de orientación de las distintas instituciones. Esta situación es paradójica si se tiene en cuenta que las mismas orientadoras manifestaron no tener espacios para trabajar con los materiales y estar “solos” frente a la responsabilidad de resolver conflictos y formar en valores a los jóvenes que tienen a su cargo. De las instituciones que manifestaron tener ubicados los materiales en la biblioteca, en las visitas realizadas esta información resultó ínfima frente a los datos suministrados telefónicamente.

Gráfica 3.9 Encargado del Material

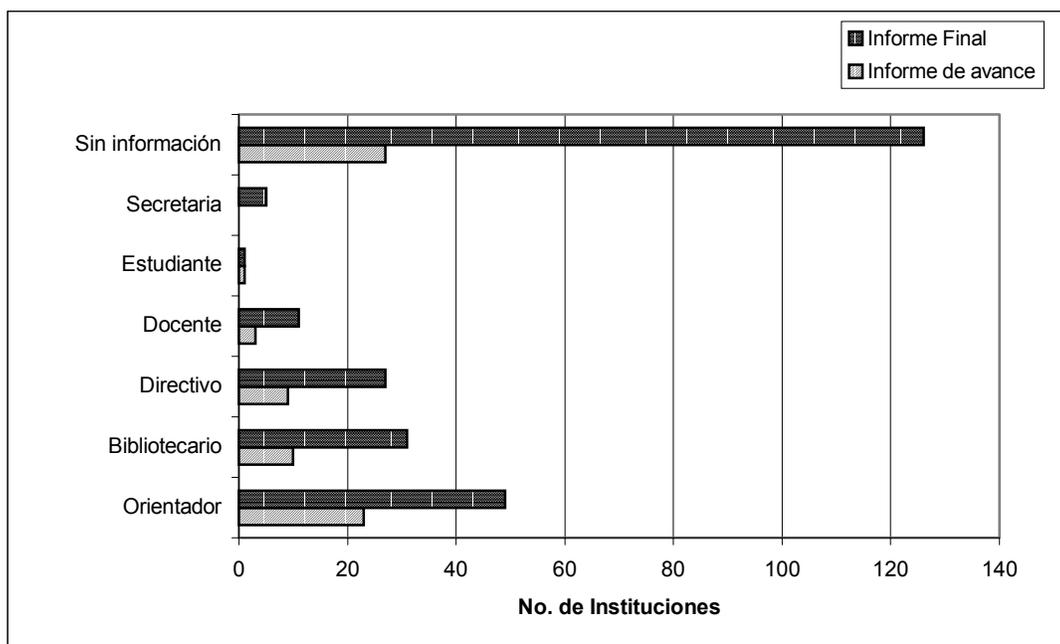


Tabla 3.9 Encargado del Material

Encargado	Informe de avance	Informe Final
Orientador	23	49
Bibliotecario	10	31
Directivo	9	27
Docente	3	11
Estudiante	1	1
Secretaria	0	5
Sin información	27	126

La información suministrada en la tabla 3.8 en torno a la ubicación de los materiales, es consecuente con el número de orientadoras responsables de los materiales. Por otro lado, es

curioso observar que de las instituciones que reconocen tener la Caja en la biblioteca, solamente la mitad de dicha cifra son manejadas por los bibliotecarios.

Las Cajas ingresan siendo parte del inventario oficial de la institución escolar y esa es una preocupación de los docentes encuestados, quienes se inquietan frente a dicha responsabilidad y niegan la posibilidad del acceso directo a la Caja por parte de los alumnos e incluso sus mismos compañeros. El miedo al deterioro o pérdida de los materiales y la consecuente responsabilidad que los docentes manifiestan tener, limitan de entrada el lugar de la Caja en procesos que beneficiarían directamente a los niños, razón primordial de la existencia de la escuela como institución y de la Caja como propuesta pedagógica.

Gráfica 3.10 Acceso a los Materiales en Video

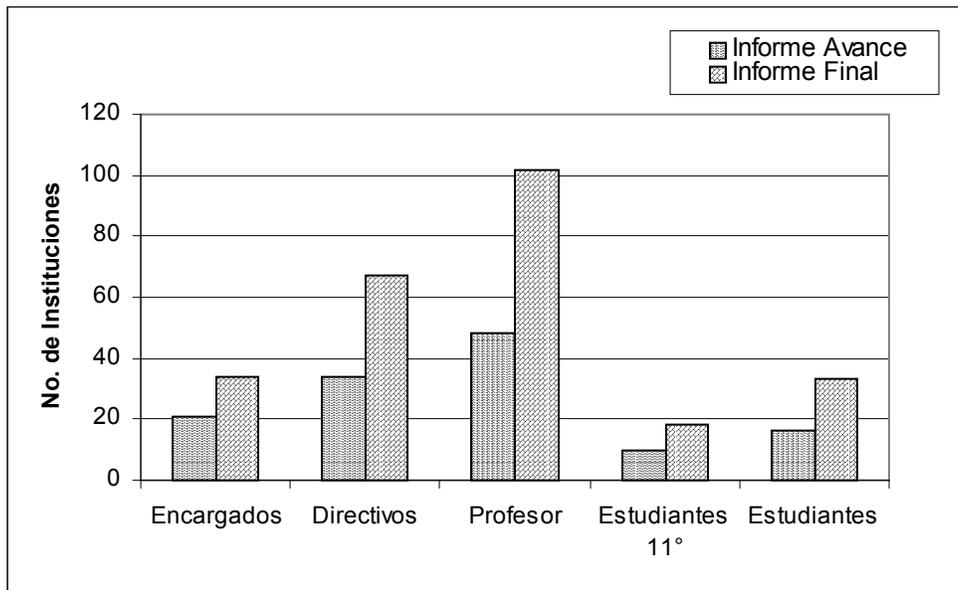


Tabla 3.10 Acceso a los Materiales en Video

Persona	Informe Avance	Informe Final
Encargados	21	34
Directivos	34	67
Profesor	48	102
Estudiantes 11°	10	18
Estudiantes	16	33

En la información suministrada por las visitas a las distintas instituciones, se pudo establecer que en muchas oportunidades los alumnos no tenían conocimiento de la existencia de los materiales de la Caja, esta situación no se limitaba a los alumnos, también algunos maestros manifestaron sorpresa al conocer por el grupo de investigadores que la caja se encontraba en las instalaciones del plantel educativo en le que trabajaban. El acceso a estos materiales es bastante restringido y resulta interesante el alto número de instituciones que reconocen limitar el acceso de los mismos

exclusivamente a los directivos, que en parte explica el no uso de los materiales y la imposibilidad que la institución se beneficie de la Caja.

Por otra parte, los estudiantes aparentemente tienen cierto acceso a la Caja, sin embargo en las actividades realizadas *in situ* no se encontraron instituciones en las cuales los estudiantes pudieran acceder directamente a los materiales, sin la responsabilidad de un docente que se hiciera responsable. El acceso de los alumnos de la Caja en cinco veces inferior frente a los docentes y es extraño encontrar que los alumnos de grados inferiores tengan un mayor acceso a los materiales que el que, dicen los encuestados, tienen los grados inferiores

El acceso a la Caja entonces se limita a ciertas personas que no siempre son las más idóneas para adelantar los procesos pedagógicos, pero que contradictoriamente están ahí para viabilizarlos. Esta aseveración la confirma el hecho, curioso por cierto, de ser los directivos los que tienen más acceso a los materiales que incluso los mismos encargados del manejo de la Caja.

Gráfica 3.11 Acceso a los Materiales Impresos

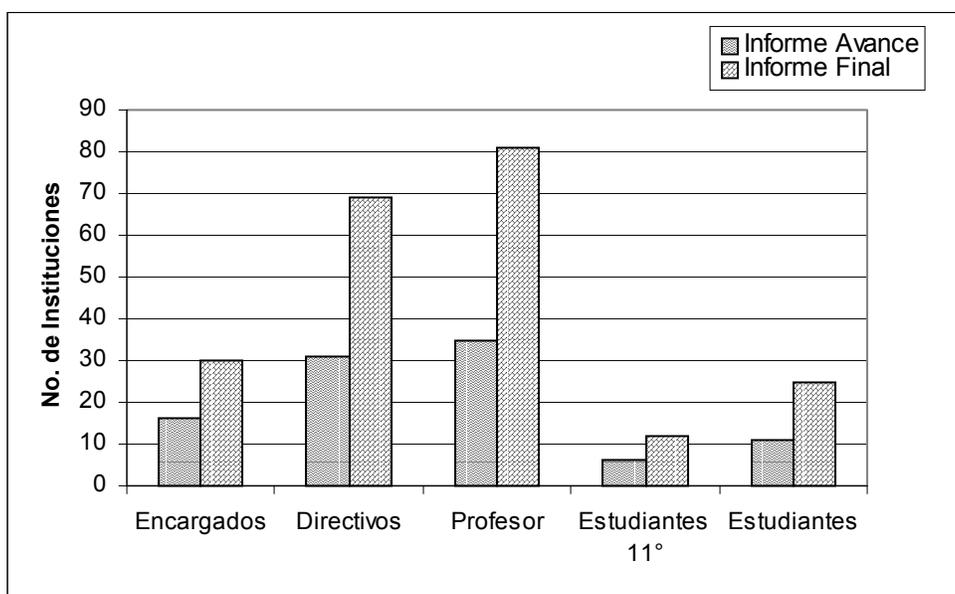


Tabla 3.11 Acceso a los Materiales Impresos

Persona	Informe Avance	Informe Final
Encargados	16	30
Directivos	31	69
Profesor	35	81
Estudiantes 11°	6	12
Estudiantes	11	25

Los materiales impresos guardan una gran similitud a los materiales audiovisuales y el acceso a los mismos se condiciona de igual forma que en el caso anterior, pese a ello, debe recordarse que en las actividades observadas por el grupo de investigadores, los materiales textuales fueron pocas veces utilizados aunque a juzgar por lo encontrado en las visitas al igual que en los contactos telefónicos, los impresos gozan de las mismas condiciones de accesibilidad que aquellos que mas se utilizaron, es decir, los videos correspondientes a la teleserie *Francisco, el matemático*.

3.4 Formas de uso

A partir del seguimiento telefónico que realizó el equipo de investigación a las instituciones que recibieron los materiales antes de agosto (cuatro llamadas a cada institución), se identificaron aquellas que realizarían actividades asociadas con la *Caja de Herramientas* durante el periodo de observación del estudio (agosto a octubre) y se les solicitó su autorización para presenciar una actividad. Aceptada la visita, se concertó fecha y hora, cita a la cual asistían los investigadores de campo, quienes se entrevistaban a priori con la persona o personas encargadas de la actividad, observaban el trabajo y buscaban dialogar a posteriori con los participantes.

Se realizó un total de 47 visitas *in situ*, de las cuales se observaron y registraron 30 actividades asociadas con la *Caja de Herramientas*. En las 17 restantes no se pudo observar directamente la actividad porque “hubo dificultades técnicas”, “algún cambio en el horario”, “la encargada tuvo que ocuparse en otro asunto”, “ya se habían llevado a cabo las actividades previstas”, “estaban en semana de recuperación”, etc. En estas últimas 17 situaciones se buscó información acerca de las experiencias que habían realizado y de las opiniones o del conocimiento que tenían de la teleserie o de los otros componentes de la caja, encontrándose 3 casos que habían trabajado previamente con la Caja y se pudo reconstruir el proceso metodológico utilizado en su uso. Se conformó así un “corpus” de 33 casos para analizar los usos. Los 14 casos restantes se referían exclusivamente a la recepción de los materiales, asunto que se analiza en el capítulo siguiente.

De las 33 actividades registradas, 27 se llevaron a cabo con estudiantes y 7 con profesores. *In situ* se pudieron observar 24 actividades con estudiantes y 3 con profesores. En 25 de las 33 actividades registradas, el uso estuvo centrado en apartes de la teleserie, 15 veces sin otro material de la caja, 8 veces acompañado de la guía y una más, de la guía y los libros; los cuales fueron usados de manera independiente en dos ocasiones. Los videos de *Cotidianidades que Enseñan*, se usaron solo una vez en un trabajo con docentes. En 6 situaciones no se utilizó material alguno de la caja.

En 25 de las 46 instituciones se pudo identificar el lugar donde se ubicaba la Caja: 15 (60%) en la oficina de orientación, 4 (16%) en la biblioteca, 2 (8%) en la rectoría, y 4 (16%) en otros lugares. Al comparar esta información con la suministrada telefónicamente, se encontró que la tendencia es semejante; sin embargo el porcentaje ubicado en la oficina de orientación es el doble al reportado en la encuesta (30%). Así mismo, el porcentaje ubicado en la biblioteca es ínfimo, pues en la encuesta se reporta 37% y solo el 8% se pudo comprobar *in situ*. Este simple dato da indicios de la accesibilidad que tienen los materiales para la comunidad escolar.

En todas las instituciones visitadas existían equipos para la proyección de los materiales audiovisuales, tales como televisores y unidades de VHS, notándose que en ocasiones había más de un aparato y más de una sala para la proyección. Sin embargo, se encontró que algunas veces no se podían utilizar porque tenían algún imperfecto o, más frecuente, no estaban preparados para la actividad. Así mismo, se observó una tendencia a colocar el video y dejarlo correr en 13 casos.

(...)

La sala de audiovisuales es un lugar en el que convergen diferentes actividades y es utilizado para diversos fines, en la parte posterior del salón de unos veinte metros cuadrados, está un banco de trabajo con algunas prensas de metalmecánica y un taladro de árbol que probablemente se utiliza para la enseñanza técnica, también hay cinco computadores dispuestos al otro extremo y unas ocho mesas con sillas plásticas que estaban ubicadas en un gran círculo que permitía observar a cada uno de los presentes. Finalmente estaba un VHS en una mesa que también alojaba un retroproyector que ampliaba la imagen sobre el tablero acrílico blanco al final de la sala.

(...)

Cuando se acabó el segundo capítulo la orientadora había ya reaparecido y me pregunto que ahora que seguía, ¿Que les iba a decir a los alumnos, en que consistía el taller?

De las 30 actividades observadas, 19 fueron coordinadas por las Orientadoras, 2 por docentes de áreas de ciencias sociales, 2 por docentes de ética y religión. Las actividades restantes las asumieron docentes de diversas áreas como democracia, ciencias, matemáticas y tecnología. Cabe anotar que ninguna de las actividades fue coordinada por algún directivo de las instituciones visitadas. Es conveniente señalar que mediante el contacto telefónico establecido con 250 instituciones, un comentario reiterado de parte de las orientadoras fue la “soledad” que decían sentir frente al manejo de la Caja, ya que aparentemente los docentes alegan carecer de la “especialidad” profesional de la que gozan las orientadoras y que ello les impide usar los materiales de igual forma.

3.4.1 Actividades con profesores

La caja fue entregada a las personas de la Institución que asistieron al Taller de Dilemas Morales y ellas asumieron la responsabilidad de hacerla conocer y de promocionar su uso. En las seis ocasiones que se pudo hacer un seguimiento de los procesos de socialización de la caja entre el profesorado de las instituciones se observaron tres actividades de trabajo con los materiales y tres de “presentación en sociedad” de la Caja. En una ocasión más se conocieron algunas ideas acerca de los materiales.

Cuando los materiales se ven...

Dos de las tres actividades en las que se utilizó la Caja se basaron en escenas de la teleserie *Francisco, el Matemático* y una se llevó a cabo a partir de escenas de *Cotidianidades que Enseñan*. Esta fue la única vez que se tuvo la oportunidad de presenciar una actividad con estos materiales de la Caja. Ninguna de las actividades observadas trabajó con los libros. Aunque la estructura de las actividades fueron semejantes (Introducción, visualización del video, debate) si se observan diferencias en las dinámicas de cada experiencia, entre las cuales podemos destacar:

Ejemplo 1:

(...)

Cuando ingresamos a la sala ya estaban las dos orientadoras paradas frente al círculo que formaban las mesas y en una de ellas estaba la *Caja de Herramientas* junto con unos marcadores y dos carteleras hechas a mano en cartulinas, que luego colocaron en un papelógrafo. Los docentes ya casi estaban todos sentados (20 aproximadamente), en su mayoría eran mujeres. La orientadora más joven (E), al ver que la mayor parte de sus compañeros ya estaban presentes, empezó a distribuir una fotocopia con dos textos en ella y se adelantó a decir “bienvenidos compañeros, queremos iniciar dando una lectura de esta ‘carta de una estudiante a un maestro’ y ‘los valores del maestro’, la leemos individualmente. Por favor, ¿quién la lee en voz alta?” Una maestra levantó la mano y E le agradeció mientras la docente iniciaba la lectura del documento. Todos los participantes miraban a su vez la copia que tenían entre sus manos y corregían los errores que en algunos apartes llegó a cometer la lectora.

“Muy bien,” dijo AC. (la otra orientadora) al terminar la docente su lectura y continuó diciendo “de verdad que ante todo esta serie resalta los valores del maestro y precisamente hay una serie de libros que contienen estos textos. Continuamos con los valores del maestro ¿quien más quiere leer?”, Alguien más levantó la mano (de nuevo otra docente) y E. le hizo un gesto para que empezara con la lectura, en el momento en el que el texto dice “los maestros se dedicaron a hacer plata y olvidaron su vocación”, hubo una reacción de rechazo inmediata en los docentes presentes y se escuchó un comentario que decía “¿pero cual plata?” Y las risas acompañaron el comentario.

Luego de terminada la lectura, E. dijo: “Con esas reflexiones comenzamos este taller que de verdad como lo decíamos, resalta los valores del maestro y ante todo las reflexiones que cada uno podamos hacer con respecto a un trabajo en grupo, primeramente esto está dirigido a los estudiantes (tomó la caja de herramientas y la levantó colocándola en la mesa entre ella y los docentes presentes), pero es para toda la comunidad educativa. Está compuesta por videos... (Abrió la caja y los sacó, mas sólo los pudieron tener entre sus manos dos docentes de educación física que estaban en la misma mesa en la que estaba ubicada la caja)... Y estos videos son cinco, aquí traen todas las películas sobre los dilemas, están planteados los dilemas, toman temas de cualquier colegio a nivel de aborto. Son 28 temas en general y lo plantean, dura veinte minutos cada video; por lo general hay una secuencia, un video lleva a otro del mismo tema, a veces se termina el tema en tres videos pero sigue otro muy relacionado, de la cotidianidad del estudiante. Estos verdeditos (los saca de la caja y los muestra) son los videos donde están las ponencias de cada congreso, congresos que se han realizado sobre los valores, la autonomía, heteronomía.. Todo lo que fundamente teóricamente esta investigación”. E. mira a AC. quien dice “además tenemos diez libros donde encontramos toda la fundamentación teórica de cada uno de los videos”, AC. saca los libros y los muestra ante lo cual alguien hace un comentario de “Ah, claro, escuela violenta, eso es lo único que ven de la escuela”. A. sigue diciendo “de cada uno de los temas que se tratan aquí, como es el análisis de los dilemas por eso es importante, fundamental que siempre se trabaje con los estudiantes con base en dilemas porque es una forma más práctica, reflexiva, crítica para que los estudiantes aprendan a tomar sus propias decisiones y a solucionar sus problemas y sus conflictos, aquí entonces en cada uno de ellos encontramos todos los diferentes temas que nosotros podemos trabajar sobre los conflictos, sobre la violencia, sobre la violencia en la escuela, una pasión hecha proyecto, aquí encontramos todo el material podemos analizarlo, podemos observarlo, trabajarlo para nosotros como profesores con la comunidad educativa, padres de familia y con los estudiantes, es muy bueno este material como herramienta pedagógica por que nos ayuda a conocer más los jóvenes y a que ellos solucionen sus conflictos con base en la reflexión crítica y el análisis de dilemas constructivistas, por que eso es lo que estamos viendo hoy en día, porque ya dejamos de ser nosotros los que estamos dando formulas para solucionar problemas y son ellos los que tienen que hacer el análisis reflexivo”.

E. tomó la palabra diciendo: “para hacer otra actividad a nivel personal como docentes estamos pasando este test (empieza a distribuir una hoja a cada uno de los presentes) por favor le colocan un seudónimo sí quieren, es para identificación, la contestamos y al final les vamos a dar la respuesta”. Los docentes empiezan a diligenciar el test, escucho un comentario en tono burlón que dice “llenemos todo lo bueno”, las orientadoras aclaran que el test es individual y al ver la grabadora junto a mí me hacen un cómico gesto de pánico.

E. espera algunos minutos para ver que sus compañeros han terminado el test y dice “como vemos, aunque ya la mayoría lo ha visto, aquí está el plan del taller. Vamos a repasarlo”. La orientadora se ubica al lado del papelógrafo en el que de manera textual se puede leer el siguiente plan de actividades a realizarse en el taller:

TALLER DE DOCENTES

Saludo de bienvenida. Presentación del material caja de herramientas de Francisco el matemático.

El Dilema Moral.

Observación de Video

Análisis

Los docentes y el momento actual

a) Dinámica

b) Explicación de los resultados de la encuesta (test).

E., mientras señalaba la segunda cartulina que había en el papelógrafo, explicaba [...] lo que entiende por un dilema “...entonces se colocan problemas, que el dilema es eso, es un problema, una breve historia, ya sea, aquí no lo facilitan con los videos, pero uno mismo lo puede realizar...” En cuanto a la guía de la cual no había hablado nada dice: “El libro que nos trae allí es una guía para todas las materias, este libro nos dice todo, todo, hasta las preguntitas que debemos hacer. El manejo. Que haga esto, que sí está mucha gente, que hay mucha gente dividida en subgrupos, muy bueno muy práctico para todas las áreas”. A. apoyó a su compañera privilegiando la importancia de la comunicación como forma de resolver conflictos y luego E. aclara la ventaja del dilema moral como herramienta para desarrollar la “competencia argumentativa”, para que el alumno hable. La moral para la orientadora “no se da individual, la moral se construye y este colegio va a tener una moral dependiendo ¿de qué?, de nosotros mismos.”

“Los ingredientes de un dilema son: primero una toma de decisión ante un conflicto moral, segundo, incluir otros personajes que se vean afectados por la decisión del protagonista, tercero, plantear la posibilidad de escoger entre dos alternativas, cuarto, se debe cerrar con una pregunta central según la cual los protagonistas deben hacer o no algo y ¿por qué?” E. siguió leyendo la metodología propuesta en la guía y A. la interrumpió diciendo: “algo que me parece importante es enseñar a los jóvenes a pensar, porque ellos a veces no piensan, a ser críticos, analíticos y a ser autónomos”. Luego de esta exposición en la que se presentó el material y se postularon algunas orientaciones metodológicas, E. dio paso al video que fue el capítulo en el que Dago intimida a Gabriela para que no lo delate por haberla dejado embarazada y ésta, a su vez, incrimina a Francisco por este hecho. Durante la proyección los docentes estuvieron muy concentrados y al aparecer Dago (docente de educación física de la serie) como el evidente culpable, los docentes allí reunidos se mofaron de su compañero de sudadera diciéndole cosas como “eso fue el flaco de educación física”, en una clara sátira al sobrepeso de dicho maestro.

Luego de haber culminado la proyección, E. invitó a sus compañeros a reconstruir la historia pero éstos iniciaron nombrando personajes y ella decía “¿y quien es ese personaje?, ¿Qué hace?”. Cuando una docente dijo “el flaco de educación física”, se rompió el silencio de la sala en una estrepitosa risa general. Los docentes se veían muy entretenidos y participaban activamente en la caracterización de los personajes, charlaban entre sí y luego dijo la orientadora “desglosemos los principales personajes y el papel de cada cual. Si Francisco es la víctima, ¿quien es el villano? ¿Quién es la persona que está en el conflicto?, ¿Qué relación tienen los otros personajes en la historia?” Los docentes seguían hablando todos al tiempo y la orientadora dijo: “no estamos interviniendo todos” y alguien se sumó diciendo: “no estamos en el 604”. “¿Cuál es el conflicto en sí? Preguntó E. y todos estuvieron de acuerdo con una docente que dijo: “Un embarazo no deseado”, la orientadora siguió interrogando: “y ¿cuál es la decisión que le costaba trabajo tomar al protagonista?”, “Decir la verdad”, dijo alguien más. “Ahora nos toca a nosotros”, indicó E. “¿alguna vez ha estado en una situación similar?” Ante lo cual todos se rieron y se señalaban entre sí. Luego de la burla, algunos docentes empezaron a contar experiencias que habían presenciado a lo largo de su vida como matrimonios entre alumnos y docentes.

Luego cada cual escribió los argumentos en pro y en contra de aquello que consideraban debería hacer la protagonista. Paso siguiente, la orientadora invitó a buscar aquellas personas que compartieran un punto de vista similar para formar grupos, pero esto no se hizo pues finalmente cada cual leyó su posición sin cambiar el lugar en el que estaba sentado. “Deben esperar a que el niño nazca y hacerle una prueba genética” propuso una docente, pero alguien añadió “como toda bióloga”. “Buscar pruebas”, propuso alguien más, pero todos coincidían en la necesidad de decir la verdad, buscar ayuda y denunciar al culpable ante el organismo competente”.

“No estamos cumpliendo el objetivo que es escucharnos a todos” recriminó E. de manera enfática a sus compañeros.

Luego que cada cual esbozó su propia opinión en torno al video que habían visto, las orientadoras concluyeron diciendo que “observar los dilemas para mirar los argumentos” y recordaron que cada situación tiene un lado oculto que le quita veracidad a las decisiones que puedan llegar a tomarse en un momento dado, porque para trabajar en valores “no hay recetas válidas” y una docente más agregó: “llega ese material como un elemento de trabajo al colegio, pero nosotros no nos podemos solamente aferrar a eso para enseñar valores, me parecería a mi mucho mejor que tomáramos los dilemas de las problemáticas propias de cada curso”.

Los argumentos siguieron planteándose de manera general pero las orientadoras no dieron por terminado el taller hasta que una de ellas dijo: “ahora vamos a devolverles el test y cada cual tome el suyo”. Así se hizo, y ella propuso que contaran la cantidad de respuestas por cada letra (era un test de respuesta múltiple) y según la cantidad de respuestas para cada letra, el docente podría ser:

- Un maestro que cumple por el salario
- Se debe tener cuidado con el mal genio.
- Se hizo una buena elección profesional
- Es alguien que sabe ser amigo de los estudiantes y es un segundo padre.

Finalmente el rector tomó la palabra antes que las orientadoras dieran por terminada la actividad oficialmente (aunque al parecer ya se habían cumplido todos los objetivos propuestos) y solicitó un aplauso para las orientadoras pues el esfuerzo por preparar la actividad era evidente y eso demostraba que en el colegio no “necesitamos a nadie extranjero, porque aquí hay mucha capacidad”.

Ejemplo 2.

En el marco de una jornada pedagógica, otra institución realizó la actividad fuera de la sede de la escuela y se desarrolló de la siguiente manera:

(...)

Empezó el taller en sí cuando una profesora anotó que en la jornada pedagógica pasada habían visto la forma de entender el desarrollo moral con el fin de promoverlo y que, complementando la parte teórica trabajada ese día, habían acordado una fase práctica que consistía en el taller impartido por el IDEP que a continuación seguía.

“Antes de empezar varias aclaraciones: La película que vamos a ver a continuación hace parte, como ya lo habíamos dicho la vez pasada y lo discutimos, de la caja de herramientas que está compuesta por una serie de instrumentos para complementar la labor del docente. Consta de diez libros de la serie *Vida de Maestro* que sirvieron como guía para los videos; la segunda parte es una serie de videos de *Francisco, El Matemático*. Vale la pena aclarar que de lo que vamos a ver sale más de un dilema, de todas formas vamos a centrarnos en uno que es el que he escogido para el trabajo. En los de *Cotidianidades que enseñan*, donde se muestran una serie de trabajos desarrollados por maestros, son de 1999 y son muy innovadores en el problema de la educación. Por último tiene una *Guía* para trabajar los dilemas de *Francisco, El Matemático*, donde muestran el trabajo con estos talleres basados en Kohlberg y Kamii y las formas para aprovechar mejor este material.”

Los diez profesores ubicados en dos filas frente al televisor se aprestaron a ver el video, pero como definitivamente, por problemas técnicos y burocráticos tales como cartas, firmas y permisos; no se pudo ver el video en la forma que la profesora aspiraba y como indica la guía, los profesores, de común acuerdo decidieron ver el cassette donde vienen los cuatro primeros capítulos de la serie y donde se esbozan la mayoría de los dilemas que allí se tratan. Observaron en silencio casi todo el tiempo; las únicas escenas que lograban sacarles comentarios fueron en las que Francisco se entera que Adriana es casada donde algunos rieron y comentaron entre sí “no le digo es que es bien de malas” y en las que Elkin trata de convencer a su novia para que tengan relaciones sexuales donde hicieron comentarios como “es que ahora es así”. Además de las risas que ocasionó este mismo personaje durante los incidentes por los que tuvo durante la investigación sobre la gonorrea.

Cuando pasaron las dos horas del vídeo la profesora propuso un receso de 15 minutos que se convirtió en media hora. Cuando volvimos al auditorio, el rector tenía un invitado, quien expuso a los profesores algunos aspectos del decreto 955 sobre el plan de inversión sobre recorte a recursos de la educación, sobre el proyecto del rector gerente, sobre evaluaciones, régimen especial, pensiones de jubilación, seguridad social y cesantías.

Prosiguió la profesora con el orden que estaba establecido y para recordarlo a sus compañeros lo anotó de nuevo a un constado del tablero. [...] Como habían visto los cuatro capítulos, la coordinadora de la actividad decidió que en el punto de ‘Clarificación de la situación del dilema’ era mejor leer el tópico generador y el dilema antes de empezar, para tratar específicamente el dilema “hacer tratos con alumnos rebeldes”. Seguidamente con la participación de todos hizo una lista de los actores, pero aclarando siempre que se centraran en el dilema que estaban analizando, entre otros identificaron: Francisco, Adriana, Pandilla, Secretaria, Policía, Rector, Magdalena, Mogolla.

En el punto que llamó ‘clarificación de la situación’ reconstruyó los elementos que enmarcaban el dilema que estaban tratando. En la argumentación, pidió que cada maestro escribiera su posición de manera individual y la leyera. Una vez hecha la lectura, la profesora tallerista propuso que se distribuyeran en dos grupos: los que apoyaban la posición de Adriana y los que no. Como hubo algunos que no se identificaban plenamente con ninguna posición, les pidió que se hicieran con los del no. Así, se conformaron dos grupos: uno de siete que apoyaron el no y solo tres el sí. Al interior de cada grupo volvieron a leer sus posiciones individuales y trataron de unificarlas, el resumen de la discusión de cada grupo fueron consignadas en el tablero:

Favor:

Sí no se toma esta decisión van a la correccional de inmediato
Se recuperaran muchachos que están fuera del sistema educativo

Contra:

No hubo diálogo (autoritarismo) cada quien soluciona como le parece.
Se puede prestar para futuras manipulaciones a los maestros
Si se incluyen a los de la pandilla en el colegio podrían dañar a los otros muchachos.

Estaban en esta discusión cuando alguien golpeó en el vidrio de la puerta del auditorio (venía recoger al rector), hecho que marcó el final del taller. El rector ofreció que podía acercarse a los que vivieran cerca de... y recogiendo su VHS salió algo apresurado. La profesora se excusó por haberse apoderado del tiempo de la jornada pedagógica y quedaron que antes del fin de esa semana debían encontrar un tiempo para hablar de los otros temas. Desafortunadamente no quedó tiempo para que los profesores contestaran la encuesta que la coordinadora del taller había preparado para evaluarlo.

Ejemplo 3

También en el marco de una Jornada Pedagógica, uno de los puntos del orden del día, era “reconocer la Caja de Herramientas”

(...)

La orientadora presentó la caja de herramientas como una ayuda para trabajar el “conflicto moral o el dilema moral”, luego de haber presentado un folleto sobre conflicto, maltrato y sus formas de solución. Posteriormente se visualizó el video de *Cotidianidades que enseñan*, que trataba el tema de la innovación, donde se presentaron cuatro casos de vivencias de profesores en su práctica pedagógica.

El primer de caso era el de una maestra que estudio lingüística y que al trabajar en un colegio decidió dictar clases de artes plásticas, por que su esposo que era artista, le dio algunos conocimientos sobre el tema. Por lo cual esta profesora hizo una actividad con los niños en la que ellos pintaban sus pies y manos sobre hojas de papel, saliéndosele de las manos la actividad, puesto que los niños comenzaron a pintarse todo el cuerpo, causando gran revuelo en el colegio donde ella trabajaba, pues los demás profesores corrieron avergonzados con agua y jabón a limpiarlos. El segundo caso era el de un profesor que decidió hacer estudios de postgrado en educación y que creyéndolo saber todo, pretendió innovar en la institución donde trabajaba, con unas teorías muy buenas pero que al enfrentarse con la realidad, la cuestión se le salió de las manos. El tercer caso era el de un profesor que traía una innovación en la enseñanza de matemáticas de otra institución con resultados muy buenos, pero que luego fue trasladado a otra institución en donde ya tenían profesor de matemáticas y terminó dictando clases de educación física. El último caso fue el de un maestro que venía de otra ciudad a dictar sus clases, pero en la nueva institución donde trabajaba se encontró con un familiar con quien tenía problemas y por tal razón le fue imposible aplicar la innovación.

También se mostraron apartes de discusiones de profesores e investigadores del IDEP y otras instituciones en torno al tema de la innovación. Los profesores mostraron mucho interés sobre el tema, identificando a cada una de las personas que aparecían en el video.

Luego escogieron por mayoría el primer caso (la profesora de lingüística) y procedieron a “relatarlo” sin interpretarlo. Lo interesante del ejercicio consistió en que las profesoras (en total el grupo lo conformaban 12 mujeres aproximadamente y el rector) no podían relatar sin interpretar, siendo constantemente corregidas por la orientadora quien de pie mantenía el orden de las discusiones y relatos.

Las profesoras relataban: “yo pienso que la profesora debió darse cuenta de...” por lo que la orientadora corrigiéndola le dijo “relatar y no opinar” otra profesora afirmaba “su compañero era un profesor de artes, entonces ella se inclinó por eso...” de nuevo la orientadora decía es “narración”, otras profesoras decían “deberíamos volver a estudiar esos libros en que se enseñaba la diferencia entre descripción, narración y argumentación...”, las demás profesoras se burlaban por este motivo. Otra profesora dijo “era una profesora de lingüística que estudio eso pero que fracaso dictando artes...” la orientadora le dijo “eso es una opinión suya...” por lo que las demás profesoras se rieron. Todas hablaban al tiempo tratando de narrar, sin embargo la orientadora las corregía cada vez que escuchaba algún adjetivo calificativo que implicara un juicio de valor. El rector tomó la palabra y dijo “pues que la profesora, le tocó optar en vista de que había empezado su innovación, y se dio cuenta de que había sido como un fracaso y empezó a alternar un día innovación y al otro día normal” las profesoras le contestaron de inmediato y burlándose “eso fue un chisme”, “ella no es”, por lo que el rector defendiéndose exclamaba en tono de burla “eso fue que mientras yo salí y volví. Ya estaban en otro...”

La orientadora tratando de ordenar el diálogo, hizo una pregunta: “cuando la profesora lanzó a sus niños a esa experiencia ¿cuál era la idea que llevaba... para que ellos plasmaran qué?”, y las profesoras le contestaban “las partes visibles de su cuerpo”, otra decía “y ellos se empelotaron”. Otra profesora decía “sobre qué vamos a trabajar, la posición de la profesora o el cambio de metodología que utilizó”, por lo que la orientadora le contestó “solamente los que están de acuerdo y los que no están de acuerdo con eso”. El rector decía “yo no estoy de acuerdo con la metodología que utilizó...ehhh, la metodología no, no estoy de acuerdo con que siendo especializada en una cosa se dedicó a enseñar otra”, una profesora le decía “eso es lo que están preguntando”.

Luego la orientadora las dividió entre los que estaban de acuerdo en lo que hizo la profesora de lingüística y los que no estaban de acuerdo, pidiéndoles argumentar sobre su posición.

El primer grupo lo conformaban cuatro profesoras que estaban de acuerdo con que la maestra innovara sin conocer mucho sobre la materia. La orientadora les dijo “vamos a defender nuestra posición”, una profesora afirmaba “vamos a hacer un debate”, el rector entre tanto en tono bajo afirmaba “yo digo zapatero a tus zapatos”. El grupo de los que estaban de acuerdo decía: “estoy de acuerdo porque permitió que los niños se desinhibieran en un momento dado, por lo general los niños hacen lo que el profesor quiere...a mi me parece fabuloso que los niños plasmen su colita, todo...aunque digamos finalmente fracasó”. Otra profesora del mismo grupo decía “para mi no hubo fracaso porque, como dicen, del fracaso es que se aprende”, la orientadora afirmaba “de lo que se está hablando es de la libre expresión”, entre tanto las demás profesoras hablaban al mismo tiempo y la orientadora las corregía diciéndoles “estamos con el grupo del sí”. El grupo del “sí” afirmaba “no hubo error, de pronto lo que faltó fue algo de planeación, pero esa experiencia fue muy buena por la libertad que se dio en el trabajo, y los niños se sintieron libres para hacer lo que ellos querían...sin estar tan sometidos a unas normas” otra profesora aseveraba “yo estoy de acuerdo con eso; me parece delicioso porque el arte se debe de llevar a todas las áreas...y con todo se debe jugar...ella estudió una cosa e hizo otra porque le gusta, porque lo sabe...que los niños miren su cuerpo sin tapujos, sin miedo al qué dirán los que nos están rodeando; el niño está abierto, el niño es chévere, desafortunadamente nosotras ya estamos como tan metidas en un cuento, y no queremos salir de él y como que nos da pena, miedo...eso hace que el maestro siga con su tradicionalidad...tal vez fue por los demás maestros”. Otra maestra afirmaba “acabamos de escuchar que innovación es afrontar riesgos, retos”. El rector ante esto afirmó “innovación es la pasión vuelta proyecto” (Título del libro que trata este tema) y ella contestaba “exacto, es afrontar retos, críticas, todo eso”, la orientadora les decía “¿algo más?, ¿quieren decir algo más? y el rector decía “a ver, las abogadas del sí”.

Una profesora afirmaba: “yo digo no entre comillas porque a la hora de la verdad, tengo ciertas diferencias...porque a la hora de la verdad uno hace lo que quiere...porque eso no sería fracaso, fracaso sería no haber hecho nada”.

El segundo grupo lo conformaban ocho profesoras y el rector quienes argumentaban que la profesora no debía innovar sin tener un conocimiento profundo sobre el tema. Algunos argumentos fueron: “yo pienso que cuando uno ha hecho una especialización...ha hecho investigación, y al hacer investigación sobre mi profesión si lo puedo proyectar en la forma que yo desee...de pronto a esa profesora le faltó colocar como piso a su saber, y no lanzarse sin tener esa seguridad...eso es lo que nos pasa a nosotros los maestros...nos importan los modelos educativos y cada maestro olvida su saber y se lanza por un camino desconocido, con una intencionalidad genial, de un cambio de traer toda esa tecnología del momento y piensa que su saber, su experiencia hay que echarla al cesto de la basura, embarcarse en una aventura sin ese piso...yo no estoy de acuerdo con la profesora por que en lugar de que “panda el cúnico”, como diría el Chapulín, es mejor poco a poco irlos motivando con hechos...me parece fabuloso de que los niños quiten esos tabúes sobre su cuerpo, sobre la hermosura de su cuerpo...yo pienso que en una innovación uno debe de ser supremamente terco...” el rector entre tanto y de manera solemne (es decir tomándose un tiempo considerable entre cada frase y elevando el tono en algunas palabras) afirmaba: “yo opino lo siguiente: sí creo que todas las personas tenemos aptitudes...para algún tipo de arte...y de pronto mucho docentes sacan a flote esas capacidades...pero si yo soy especialista en algo, creo que como especialista en un área, yo tengo que dedicarme a esa área, a menos que si encuentro en el camino de la vida que me gusta desarrollar otro tipo de actividades y busco las bases, y me preparo...puedo desarrollar tanto la una como la otra. Ahí sí, dice una frase por ahí, que ‘zapatero a tus zapatos’; si yo soy zapatero pues debo hacer zapatos, pero si el zapatero se preparó para hacer zapatos muy artísticamente y tiene las aptitudes, pues que lo haga, pero si yo solamente por que vi otro docente y dijera yo también voy a hacer eso que usted está haciendo, sabiendo que él era especialista, lógicamente que el éxito será para el otro y no para mí ...hay otro dicho por ahí que lo traigo a colación que suelen decirlo con mucha frecuencia en radio, televisión y en la prensa “hay muchos docentes, que lo que nunca aprendieron se dedicaron a enseñarlo”; eso sucedía, más que todo en provincia, con los maestros que no se habían podido preparar. En síntesis, considero que uno debe dedicarse para lo cual se preparó, si encuentra otra alternativa y le agrada, pues prepárese para hacer eso lo mejor que pueda; desde luego, los errores hay que canalizarlos como experiencias positivas pero primero está la responsabilidad de uno preparándose y poniéndole bases a aquello que le

llama la atención”. Entre tanto, la orientadora estaba de pie junto al tablero anotando en una mitad “sí” y en la otra, “no”. Luego de escribirlo en el tablero se los leía esperando su aprobación.

El ambiente de discusión se desarrollaba normalmente con intervenciones de parte y parte y con constantes expresiones de risa y burla a algunas de las opiniones anteriormente expuestas por los participantes. Sin embargo la ubicación de los profesores en la discusión no era muy marcada, algunos se quedaron en su puesto defendiendo la posición del “sí” y otras veces apoyando el “no”.

Hubo un caso especial que la orientadora señalaba como ejemplo de tolerancia en el debate, que era el de una profesora que en primera instancia apoyo el “sí” y después apoyo el “no”. La orientadora decía que las opiniones no eran “camisas de fuerza”, que en el ejercicio no se trataba de valorar como “mejor o peor” más bien, era un ejercicio de “espera y escucha para reflexionar y encontrar soluciones”, que además era “una construcción colectiva”. Luego de aclarar mi posición (la del observador) frente a los maestros y de comentarles qué me encontraba haciendo allí, el rector dijo que la caja de herramientas “va a estar en la biblioteca...no solamente estará esto...hay sobre temáticas muy parecidas por lo menos casi 100 videos más allá”. Mientras salíamos, la orientadora me comentó, que le parecía un excelente material, que veía algunas veces la serie en la televisión, pero que hasta ahora estaba desarrollando sus actividades como orientadora con los profesores, padres de familia y alumnos.

Son muchos los análisis que se pueden hacer de este corpus que, por su riqueza y amabilidad con el lector hemos decidido dejarlo, pues le permite hacerse una idea de actividades completas y no solamente de interpretaciones fragmentadas. Sin embargo, queremos destacar algunos elementos:

Los lineamientos de la metodología propuesta en los talleres de dilemas morales orientan el trabajo que los profesores hacen con ellos. Inclusive, en el último ejemplo, se arriesgan a trabajar con la serie *Cotidianidades que enseñan* y se lleva a cabo un ejercicio que marca cierta autonomía frente a la guía. Los tres ejemplos utilizan audiovisual, hecho que puede considerarse como innovador en las actividades de formación docente. Así mismo, independiente del tipo de audiovisual, los ejercicios se llevan al terreno de la discusión argumentada que permite confrontar posiciones y avanzar teniendo en cuenta el punto de vista del Otro. La lógica del dilema, aunque su contenido no esté definido sobre los ejemplos de la guía, constituye una constante que orienta las actividades observadas.

Es también valioso destacar el proceso de autoformación y co-formación que impulsan los materiales por cuanto las tres actividades se llevan a cabo sin personas externas a la institución; hecho que destaca el rector de la primera.

La primera actividad se caracteriza porque su estructura es explícita para todos los participantes y sigue muy de cerca las fases que se proponen en la guía, las otras dos revelan formas menos ceñidas a la guía y menos explícitas para los participantes. En el segundo ejemplo “no se pudo ver el video en la forma que la profesora aspiraba y como indica la guía, (por tanto) los profesores de común acuerdo decidieron ver el cassette donde vienen los cuatro primeros capítulos de la serie...”. como dedicaron cerca de dos horas a esta actividad, el ejercicio se terminó en el momento que cada grupo había expuesto las razones para sustentar su punto sin que se pudiera avanzar en la discusión, pues tuvieron que salir apresuradamente.

El tercer ejemplo trabajo con los videos de *Cotidianidades que enseñan* y logran avanzar hasta exponer sus puntos de vista, sustentarlos y llegar a una conclusión acerca del sentido del ejercicio.

La caja se muestra, mas no se ve

Tres actividades observadas con profesores tenían como propósito presentar el material y compartir con los colegas las experiencias vividas en los talleres sobre análisis de dilemas morales que sirvieron de marco para entregar las cajas a las instituciones. Una presentación fue llevada a cabo por la Trabajadora Social, una por la Directora en compañía de la Orientadora y una por la Orientadora. Al analizar los registros de las visitas, se identifican algunas tendencias, como se ilustra a continuación:

Primer ejemplo:

(...)

Aproveché la oportunidad para conversar con los alumnos sobre la *Caja de herramientas* y me hicieron saber que la Trabajadora social les había comentado algo al respecto, pero que las actividades con los materiales no se habían iniciado aún. (...) Los docentes terminaron su reunión general y me invitaron a una reunión con el Comité de Proyectos del Colegio. Allí se dieron cita doce docentes del grupo (solo había dos docentes hombres) para definir el cronograma de actividades de agosto. (...) E. G. tomó la palabra para contarles a sus compañeros que habían asistido en compañía del rector de la institución y otra docente al taller de “dilemas morales” en donde habían recibido el material de la *Caja de herramientas*. (...) E. les contó además, que como ya para la fecha del taller estaban en vacaciones, el material recibido no había podido ser presentado formalmente con anterioridad, sin embargo les hizo saber la dinámica del taller y el objetivo fundamental del mismo que según ella era “lo relativos que pueden llegar a ser nuestros puntos de vista y lo enriquecedor que resulta conocer otras miradas de la misma situación” para de esa forma respetar las posiciones y puntos de vista de los demás.

E. dijo que los problemas más frecuentes dentro del colegio, era el mal uso del uniforme y la expulsión de alumnos. Llamó la atención sobre la presencia de esas mismas temáticas en los videos y distribuyó tanto libros como videos a los asistentes de la reunión para que conocieran el material. Finalmente, invitó a los asistentes a trabajar de manera autónoma los materiales si reconocían que pudiese ser de ayuda en sus clases.

En otra Institución, se observó la siguiente dinámica:

(...)

La actividad que tenían planeada consistía en la primera jornada pedagógica luego del receso de mitad de año. Uno de los puntos dentro esta jornada era la presentación oficial a los maestros de la *Caja de herramientas*. La presentación se inició cerca de las 2 p.m. en uno de los salones de tercero de primaria y con la presencia de 13 maestros. La rectora y la orientadora, en compañía de una de las maestras fueron quienes asistieron al taller y presentaron los materiales.

Primero habló la rectora, quien, continuamente apoyada en sus apuntes, describió en qué constaba la caja y explicó brevemente cada una de sus partes, luego leyó de sus notas algunos apartes donde se hablaba de respeto y tolerancia. Mientras hacía rotar los libros entre los maestros contó que la intención con *Francisco, el Matemático* iba más allá de hacer una novela, que los diez primeros capítulos habían sido concebidos persiguiendo intereses concernientes a la formación en valores, comentó también sobre la gran inversión que había hecho el IDEP para repartir el material entre las diferentes instituciones.

La conversación se hizo más informal mientras los maestros hojeaban los libros, la mayoría lo hacía con interés y beneplácito diciendo que estaban muy buenos y que parecían interesantes. Una maestra encontró un párrafo en un libro de vida de maestro que le llamó la atención y decidió compartirlo en voz alta con sus compañeros; hablaba de la inocencia de los niños y la importancia de educarlos, luego añadió algo alusivo a la comprensión y la libertad, sus demás compañeras escucharon atentamente y agregaron pequeñas ideas que reforzaban lo dicho mientras revisaban atentamente el material y comentaban entre ellas. La única persona que no mostró interés por el material fue el único profesor

hombre que estaba en la reunión y que, por su atuendo, sudadera, parecía ser el de educación física, quien aprovechó este tiempo para limpiarse las uñas; no hizo comentarios ni revisó el material.

En la tercera Institución, en una reunión del área de sociales, en la cual se iba a discutir la metodología de trabajo con la *Caja de herramientas*, se observó:

(...)

Cuando ingresamos al salón de profesores, en torno a dos pequeñas mesas de madera ya estaban reunidos cuatro docentes y en medio de ellos estaba la *Caja de herramientas* como el epicentro de la conversación.

Aunque la idea de C. era trabajar a la “par” en todos los cursos, D. dijo que una profesora de sociales quería trabajar a “su manera” dentro de su asignatura.

La reunión transcurrió en torno a un animado debate sobre los valores y la conveniencia de utilizar los materiales, la caja permaneció cerrada sobre la mesa.

Las reuniones observadas, no incluyeron sesiones de visualización de los video-foros ni de la teleserie. Se hojean los libros y se mira la guía. En estos tres ejemplos, las discusiones se dan en torno a las opiniones que los profesores tienen de la teleserie y, aunque la “presentación” de la caja tiene un efecto informativo, no se avanza en el conocimiento de su contenido.

Utilidad de la Caja

En las diversas actividades, se reconoce que la caja tiene una utilidad para reflexionar sobre algunos problemas que se presentan en la Institución y para educar en valores, aún cuando las posiciones de los profesores son divergentes en este último asunto. En ningún caso se asocia la presencia de la caja con las relaciones entre la educación y los medios de comunicación.

(...)

E. dijo que los problemas más frecuentes dentro del colegio, eran el mal uso del uniforme y la expulsión de alumnos, llamó la atención sobre la presencia de esas mismas temáticas en los videos.

(...)

Se concedió la palabra a la orientadora quien explicó que la caja funcionaba enunciando algunos de los diferentes dilemas en los que se ven envueltos los diferentes miembros de la escuela, enumeró los que se trataban a profundidad en los videos, pero advirtió que no eran éstos los únicos, que cada cual podía identificar unos diferentes, que no tenían un orden específico y que podían tratar los que creyeran que más ilustraran la problemática que desearan tratar. Ante esto una profesora intervino diciendo que era propicio para incluirlo en un taller de sexualidad que viene desarrollando.

(...)

El aspecto más relevante de nuestra visita, fue sin duda encontrarnos con la divergencia de posiciones en torno al material audiovisual de la teleserie, mientras docentes como D. ha trabajado con la caja de manera permanente e incluso sobredimensiona los alcances del material (según él, el material puede llegar a ser usado por un año consecutivo), otras posiciones como la del profesor A., sostiene que este material es nocivo e incita a los estudiantes a irrespetar a los profesores y a ver en el embarazo prematuro algo jocoso y hasta imitable. Cree que el objetivo de la escuela no es formar en valores porque los valores y la ética son temas que se fundamentan en el hogar. En los colegios no se debe enseñar ética y moral porque esos son aspectos que vienen afianzados desde la infancia en el desarrollo del hogar y del núcleo social... el colegio apenas hace un reforzamiento de los aspectos éticos y morales, pero que no se debía enseñar ni en las universidades ni en los colegios.

Por otro lado, C. cree que “los valores existen pero hay que hay que afianzarlos”. Ella actuó todo el tiempo como mediadora en la discusión y alentaba a sus compañeros a no enfrascarse en un debate que según ella no aclaraba en últimas el motivo de la reunión, es decir la aplicación de un trabajo con la *Caja de herramientas*.

El profesor V. tomó la palabra diciendo “elaboremos un diagnóstico, porque todavía no podemos plantear un proyecto como tal sin tener un diagnóstico” y A. agregó: “por ejemplo, un objetivo específico sería trabaja los valores a partir de los antivalores” y señaló la caja mientras sonreía. C. dijo que eso dependía del punto de vista con que se observara, porque “ahí esta la labor de orientar”.

Se acordó poner en práctica el trabajo con la *Caja de herramientas* leyendo el material y aplicando los dilemas morales mientras se hacía un diagnóstico de los valores “fuertes” y “débiles” en la institución para, de esta manera, establecer un plan de acción desde el aula. D. dijo que la experiencia que había tenido con dos cursos de séptimo grado le había demostrado que ante su pregunta de lo más impactante del video, la respuesta había sido “la pelea”. Los estudiantes, sostuvo sí tenían un juicio claro de aquello que es “correcto” e “incorrecto”.

(...)

Personalmente hicimos un llamado a que ciertas problemáticas que se manejan en los videos concuerdan con las problemáticas de una escuela en un nivel tal vez más sencillo. Hay unos que verdaderamente no nos sirven, pero ya sería cuestión del maestro, en eso hicimos énfasis, en que el maestro pues mirara la cinta antes, y que de pronto lo pudiéramos aplicar

La importancia de las instrucciones de uso

Tanto en una de las actividades de socialización como en una entrevista a otra profesora, se resalta el papel de la guía para usar los materiales

(...)

Continuó la orientadora con la explicación de una tabla que había recibido en el taller y en la cual se encontraban escritos los diferentes dilemas que se trabajan en la *Caja de herramientas*. Esta guía servía para ubicarlos en el video y para hallar complemento con los textos. Los demás maestros propusieron que dicha tabla debería permanecer pegada a la caja. Continuó la orientadora diciendo que tanto los libros como los videos estaban a disposición de todos los maestros en la oficina de orientación donde ella llevará un registro de los préstamos y devoluciones.

(...) y como hay un libro guía, donde uno puede ubicarse exactamente cuál es el tema que uno necesita, entonces la caja se presta para manejarse (...)el libro guía lo maneja muy bien; exactamente cuál es la parte donde yo debo ir y trabajar.

Conocimiento y entusiasmo

Algunos profesores manifestaron un mayor conocimiento de los materiales y se muestran entusiastas para trabajar con ellos por razones diversas:

(...)

La reunión terminó porque los docentes tenían que dictar clase, pero hablamos unos minutos más con C. y D. quienes son los más interesados en este material dentro de la institución. Ellos nos contaron su deseo de trabajar con la teleserie porque “es impactante y además a los chicos les causa curiosidad, le dicen a uno, qué lleva ahí profe, Francisco, el matemático, que chévere!” añadió D.

(...)

Particularmente si me impactó, me gusta. Tras del hecho que ya usé un video y a los niños le fascinó, hay mucho concepto por analizar. Ellos critican la situación pasada con la presente porque el video se lo deja ver.

Sinergia de la caja

No hay evidencias de tomar la caja como un todo y de sus efectos sinérgicos, pues en ninguno de los seis casos observados, tanto los que usaron los materiales como los que apenas los mostraron, se hizo énfasis en la complementariedad posible entre los materiales y las formas de utilizarlos.

El despiste

No faltaron casos de profesores que afirmaban conocer los materiales y trabajar con ellos, como el que encontramos en uno de los colegios visitados, en el que la Coordinadora nos comentó que

(...)

Se hizo la exposición prácticamente como la hicieron allá (en el taller de dilemas Morales). Para dar a conocer la caja se les comentó a los compañeros en qué consistía la caja y fuera de eso se hizo una exposición con el video, para que ellos tuvieran una idea. Entonces se les dio a ellos para trabajar esos videos, los libros, y quedó abierto para que cada cual lo trabajara con padres, estudiantes y profesores. ... (En este momento entra otra profesora) Eh... parece que hay una profesora que ya tiene una experiencia, entonces puedes preguntarle a ella como fue su experiencia.

En el caso mío, trabajé la película de El Dorado, que está ahí dentro de la caja de *Francisco, el Matemático* para el área de ciencias sociales, como análisis del proceso histórico que tuvo la conquista, esa parte. Esa parte es lo único que yo he trabajado. (...)

Otra profesora de la misma institución interviene (...) Que yo haya visto que está dentro del paquete, es lo de "El Dorado", que es... ¿Qué?... *Cotidianidades que enseñan*, pero creo que a ti no te interesa esa parte.

Estos fragmentos tomados del trabajo de campo dan una imagen de la variedad de formas de trabajo y posiciones que suscita la caja entre los profesores, así como las posibilidades que ella encierra.

3.4.2 Actividades con estudiantes

Según el grado, las 24 actividades observadas con estudiantes se pueden discriminar de la siguiente manera: 5 con 5º de educación básica, 5 con 6º, 3 con 7º, 7 con 8º, 2 con 9º, 1 con estudiantes de diversos grados y, finalmente, 1 con un "grupo de apoyo psicológico". Ninguna se llevó a cabo con Educación Media.

(...)

El ejercicio comenzó a las 7:40 a.m. cuando la orientadora estableció que la edad de los alumnos del curso 703 oscilaba entre 12 y 14 años lo que los definía como adolescentes, se identificaban además plenamente con la descripción que de esta etapa iba ilustrando la orientadora

(...)

Una alumna pregunta a la profesora "qué son los adolescentes" y ella le contesta "son entre los doce, trece... En ese momento en el que ustedes están"

Se encontró un uso constante de los primeros cuatro capítulos de la teleserie, las temáticas más recurrentes en las actividades realizadas son, su orden: El embarazo y la sexualidad (8), La violencia en la Escuela (4), temas variados (4), maltrato (2), la lealtad con los amigos (3), cumplimiento de las normas (1), robo(1).

Las Reiteraciones en el Uso

Las actividades registradas *in situ* gozan de la particularidad propia de cada institución, sin embargo, un análisis del procedimiento adelantado en cada caso permitió identificar una tendencia a seguir el modelo del taller de dilemas morales que se realizó con la distribución de la Caja, el 57 % de las actividades observadas desarrollaron un taller similar al impartido en el proceso de distribución. La caracterización general de la metodología utilizada se ajusta de igual forma a la planteada en el taller de distribución, e incluso en ausencia de los materiales de la misma Caja, los dilemas morales prevalecen.

(...)

Continuó entonces diciendo a los alumnos que del trabajo que venían desarrollando en resolución de conflictos, desarrollarían esa actividad teniendo como base lo propuesto por un Psicólogo llamado Kohlberg, preguntó entonces a sus alumnos quién sabía que era un dilema, “es cuando uno no sabe que hacer” contestó alguno, luego preguntó que era un conflicto, “es cuando existe choque” contestó uno, “es cuando las personas engañan niños” contestó otra; “muy bien” continuó la maestra, “los dilemas a veces generan o se transforman en conflicto [...] Luego continuó preguntando a los alumnos sobre el tema que querían tratar en esa clase y entre temáticas como violación, embarazo o robo escolar. Elegido por votación el tema escogido fue robo escolar. Luego la maestra dijo que iba a plantearles una situación y que después ellos tendrían la palabra: “Juanito (Empezó diciendo la docente) es un niño muy pobre que vive por allá arriba en las montañas, solo con su madre, que para poder sostenerlo lava ropas y su padre jamás respondió por él. De vez en cuando a Juanito le gusta coger lo ajeno, los libros y los útiles de sus compañeros, todo así durante el transcurso del año, al final incluso esculcó algunas carteras de profesoras y como era fin de mes se llevó bastante dinero. Cuando lo cogieron y lo llevan ante el Consejo donde está su compañero de once que ustedes eligieron como personero, allí deciden expulsarlo, ¿ustedes creen que es la mejor opción? ¿Qué harían ustedes? Vamos a pensarlo cinco minutos y a escribir en un papelito lo que pensamos, luego debatimos”.

Las actividades giran en torno a unas directrices generales que se presentan reiteradamente en buena parte de las instituciones visitadas, estas características se pueden articular en una tipificación del uso, que se puede describir de la siguiente manera:

Inicialmente hay una introducción al uso de los materiales, esta introducción puede ser explícita por parte del docente o derivarse de una actividad lúdica para captar la atención de los alumnos. Esta fase introductoria se encontró en un 45% de las actividades observadas.

(...)

Cuando el salón estuvo dispuesto con tres filas de pupitres frente al televisor, la orientadora explicó a los niños que el objetivo de la actividad era ver un video, para luego discutir los aspectos relevantes de dicho material.

(...)

Al terminar el rechinar de las sillas, la orientadora llamó al orden y los murmullos de los alumnos se desvanecieron, mientras la bibliotecaria y M distribuían un pequeño papel y un lápiz. M decía “Hoy vamos a hacer un trabajo que ustedes ya han venido haciendo, pero hoy vamos a trabajar un poquito diferente; vamos a trabajar las cualidades y luego hacemos otra actividad”. La orientadora dijo a los alumnos que pensarán en una cualidad y la escribirán en el papel, debajo de su nombre, “pero tiene

que ser bien grande, a ver ¿quién hace el nombre más bonito?, que se vea”. “Lo van a hacer en silencio y les vamos a colocar una música suave para que escuchen”[...] Después de esta actividad M. dijo “ahora van a ver un video y ustedes me van a contar que pasa ahí”.

Terminada la introducción, generalmente se realiza la visualización. El 88% de las actividades realizan una visualización de la teleserie, el 55 % de los casos ven la totalidad de uno o más episodios, un 25 % utiliza un capítulo de forma parcial y finalmente, sólo el 8 % edita presenta unas escenas puntuales para la temática a trabajar. Cabe resaltar que la elección del video estuvo a cargo de los docentes en un 96% de los casos y ver es la actividad preferida de los estudiantes.

(...)

A continuación se presentaron completos los capítulos 1 y 2 de *Francisco, El Matemático* en los que se trataban temas como la Sexualidad, Violencia, Responsabilidad y Vida escolar.

(...)

Me pidió entonces la orientadora que por favor le ayudara a ubicar el video, era al principio del cuarto capítulo...

(...)

C. permaneció agachada frente al VHS durante toda la proyección y mirando la guía que tenía en mano, adelantaba el video para editarlo de tal forma que pudiera interconectar las imágenes que fueran relevantes para la temática que tenía programada.

(...)

Los niños estaban expectantes frente al aparato y el silencio se apoderó completamente del aula cuando las primeras imágenes aparecieron en la pantalla. (...) manifestaban abiertamente su malestar cada vez que el video era interrumpido y generaban toda una serie de comentarios que luego se apagaban ante la imperiosa irrupción de la imagen televisiva. Se notaban muy interesados y tomaban partido de las situaciones que allí se presentaban, algunos de los personajes de la teleserie eran asociados de manera directa con ciertos docentes o niños del salón, lo cual causaba una burla general.

Mientras los alumnos seguían en silencio el transcurrir de la serie, uno de ellos les dijo a los demás “Pilas que ahora es cuando se pone bueno...” (era la escena en que una de las alumnas recrimina a otra por estar coqueteando con su novio), otro de los alumnos confirmó la intervención de su compañero añadiendo “esa parte es chistosa” (refiriéndose a la misma escena). Luego me enteré por parte del mismo alumno, que ya había visto el mismo video en otra clase. Le pregunté por qué lo veía por segunda vez, a lo que él respondió: “entre lijar un pupitre y ver un video, mejor ver el video, ¿o no?”

(...)

Todos los alumnos identificaron fácil el programa, incluso tarareaban su canción representativa; la atención se mantuvo casi constante con excepción de un momento en que salió la orientadora y algunos empezaron a hablar con los compañeros de asiento en voz baja, algunos argüían que ese capítulo ya lo habían visto y que la serie ahora va más adelantada, no obstante algunas niñas pedían a sus compañeros que dejaran oír.

(...)

Uno de ellos me decía que ver los videos era muy entretenido porque era una manera distinta de hacer clases y sería muy “chévere” seguir con esa metodología en otras clases, ya que según él los programas del “Discovery” (canal televisivo) servirían en materias como química o ciencias.

(...)

La frustración fue general cuando D. quitó el video sin que terminara y luego dijo: “Vamos a dejar ahí por hoy”, todos dijeron “ah no!!”

(...)

Debido, creo yo, a la brevedad de la fracción del capítulo que vimos no hubo marcadas reacciones a éste, más bien se podría decir que quedaron a la expectativa de ver algo más pues hubo exclamaciones como ¡y ya! o ¡eso fue todo!

Luego se procede a reconstruir argumentalmente las imágenes visualizadas con anterioridad, actividad que se llevó a cabo en un 21% de las instituciones visitadas.

(...)

C. empezó invitando a formar un círculo grande y luego pidió que alguien contara “lo que vimos, no lo que pensamos”, en una clara invitación a realizar un resumen de lo observado, que luego se evidenció en la lectura que ella hizo del guión del capítulo.

(...)

Después, M. propuso un nuevo paso "Bueno, vamos entonces todos a ver cómo podemos reconstruir los apartes que vimos, vamos a reconstruirla, vamos a pensar a ver quién quiere colaborar con la reconstrucción de lo que vimos".

Basados en la metodología de los talleres de dilemas morales, el 62% de las actividades observadas realizan una elección de uno de los dilemas encontrados en el capítulo de la teleserie utilizado.

(...)

Después de varias participaciones más, E. plantea una pregunta: “...todos vamos a pensar: ¿Cuál es la decisión que al personaje le cuesta trabajo tomar?” Ella pregunta por los personajes más importantes de la situación, y cuál es la decisión por tomar. Las respuestas que da la docente son: “Marcela y Elkin” (para la primera pregunta) y, “tener relaciones sexuales”.

(...)

De pronto la orientadora propuso: “vean, podemos tomar dos situaciones, que estudien en el colegio o que se vayan a la correccional”. Esto lo dijo después de interpretar algunas propuestas de los alumnos y de proponerles por qué están de acuerdo y por qué no, dándoles siete minutos para sus respuestas, ella repetía: “tienen que tomar una posición”, “una determinación” y añadió “tienen que ver que hay de bueno y que de malo en una y en otra, para así tomar una posición”

Después se conforman grupos conforme a las posiciones de cada cual y se plantean una sustentación de sus argumentos, el 62 % de las actividades observadas conforman grupos.

(...)

Entonces la pregunta es la siguiente, ¿Qué opinar de la forma, de la actitud como manejó la situación la orientadora del colegio de los chicos, están de acuerdo, no están de acuerdo o qué opinan ustedes de lo que ella hizo en la Comisaría con los chicos, cuando ella tiene que firmar algo comprometiéndose? Entonces vamos a ubicarnos, los de SI adelante, los de intermedio en la mitad y atrás los de NO, cada uno es libre de ubicarse donde quiera.

(...)

Propuso la profesora que se distribuyeran en dos grupos, los que apoyaban la posición de Adriana o no. Como hubo algunos que no se identificaban plenamente con ninguna posición les pidió que se hicieran con los del no. Siete apoyaron el NO y solo tres el SI. Al interior de cada grupo volvieron a leer sus posiciones individuales y trataron de unificarlas, el resumen de la discusión de cada grupo fue consignada en el tablero.

Se realiza luego una confrontación de los grupos, donde se intenta sustentar vehementemente su posición (representan el 41% de los casos).

(...)

Se forma una discusión entre X y J sobre la confianza en las parejas. Luego M pregunta “¿de quién es la culpa?” y se escuchan comentarios encontrados entre todos los niños.

(...)

“Uno nunca debe guardar una cosa a una amiga” subrayó una de las representantes. Por su parte, el representante del otro grupo se salió de ese campo de la discusión y dijo “es que es un problema familiar y todo el plantel no se tiene por qué enterar”; de nuevo la respuesta fue inmediata “es que eso no era un problema entre la familia, era un problema entre las amigas”.

Finalmente, en el 54 % de los casos, hay unas consideraciones finales por parte del docente encargado de dirigir la actividad, estas consideraciones no necesariamente se encuentran ligadas a un cierre del taller, ya que en algunas instituciones la actividad se prolongó e impidió llevar el evento a un plano conclusivo.

(...)

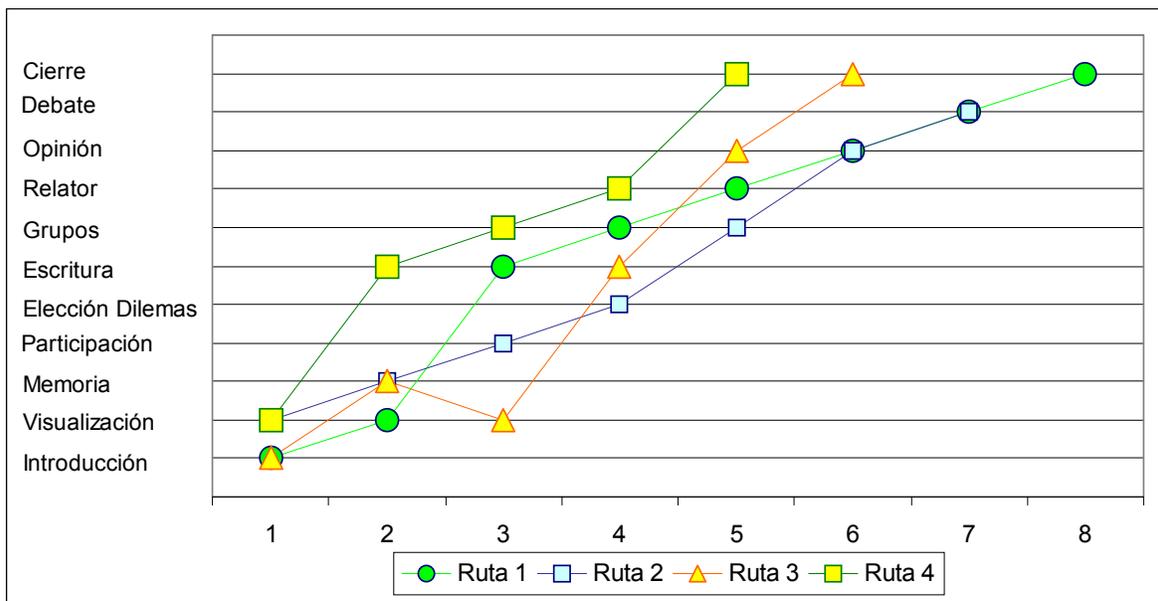
Finalmente C. recordó que el tiempo se acababa y era necesario sacar conclusiones, muchos niños levantaban la mano queriendo participar, pero ella dijo: “quiero que vean al tablero, tanto unos como otros tienen razón de cierta manera, porque ésta no es una decisión que ellos (los personajes de la novela) deban tomar a nuestro acomodo, las decisiones las toma cada uno según su propio criterio, pero debemos ser responsables de nuestros actos tomando cada decisión con cabeza fría y pensando en las consecuencias”. Los niños apoyaron su argumento con comentarios como “pueden tener un bebé” o “los pueden descubrir los papás”.

A esta altura de la mañana, los niños manifestaban un notorio cansancio y empezaron a concentrar su atención a pequeñas conversaciones que sostenían en grupos de dos o tres. Las sonrisas se hicieron ver en sus rostros y C. no quiso presionarlos más, me miró y acercándose me contó que éste era un trabajo agotador y entendía que necesitaban ciertos momentos de lúdica. Algunos niños saltaron de sus puestos y me rodeaban mientras hablaba con la orientadora, ella los miró y les dijo que podían sacar la plastilina para hacer el trabajo de artística que tenían pendiente. Sin ningún reparo los niños buscaron en sus maletines y sacando unas hojas en las que había unos dibujos previamente hechos, empezaron a moldear la plastilina, esta situación les colmó la atención por completo y el silencio se tomó el salón. C. aprovechó la calma y me acompañó a la puerta del colegio, mientras me decía que le encantaba esta nueva “herramienta” para educar en valores a los niños.

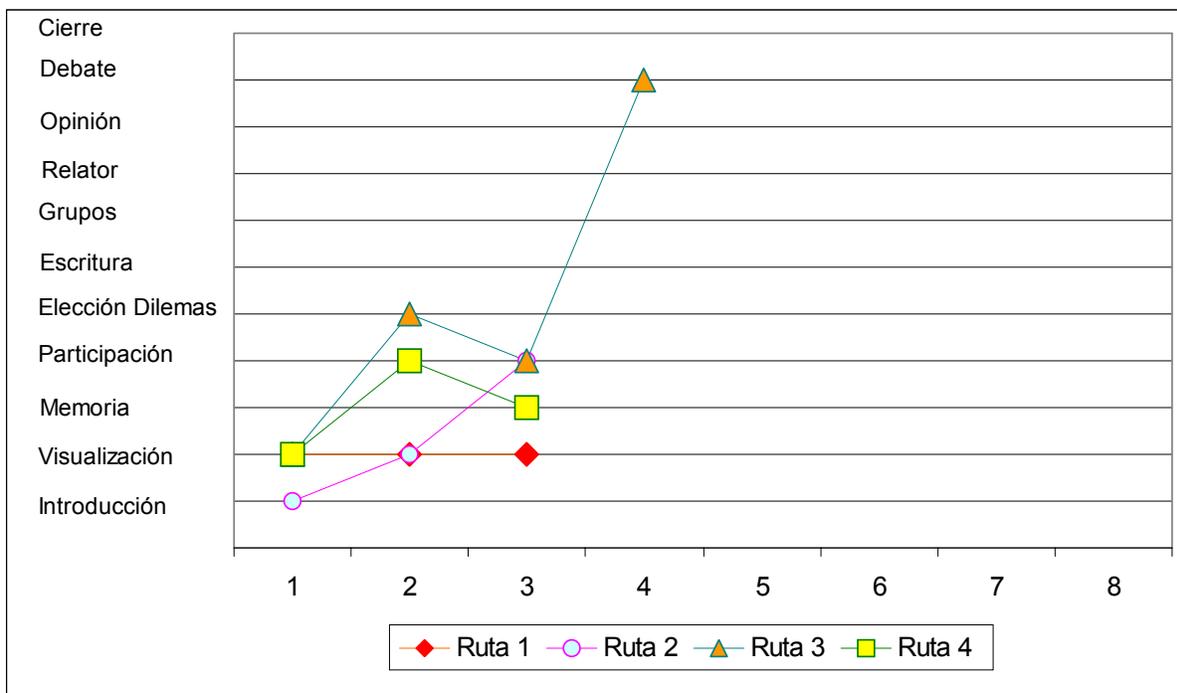
(...)

Suena el timbre y la profesora pide que sea rápido la intervención [...] los alumnos comenzaron a guardar los útiles para salir al patio ya que se iba a realizar una izada de bandera con motivo del respeto. Al ver esto, la profesora dice “alguien más..., nadie más, bueno ahora vamos a hacer lo siguiente, me entregan las hojas, por favor, y gracias por la colaboración”.

Gráfica 3.12 Rutas de trabajo con la Caja de Herramientas: Convergencias con la metodología propuesta en el Taller de distribución



Gráfica 3.13 Rutas de trabajo con la Caja de Herramientas: rupturas con la metodología propuesta en el Taller de distribución



En las gráficas se ilustran las rutas seguidas por las instituciones en el trabajo con la Caja de Herramientas. Tal como se ilustra en la gráfica 3.12, estos cuatro casos se aproximan bastante a la metodología propuesta en los talleres de distribución. Por otro lado, en la gráfica 3.13 podemos ver las actividades que no siguen la metodología o que por diversas causas, esta no se concluye.

Las Variaciones frente al Uso

Si bien existe una serie de características que permiten tipificar la metodología empleada durante las actividades desarrolladas con la Caja, hay ciertas variaciones que dan un matiz distinto a cada una de las actividades. Las variaciones están ligadas a la forma en la que se articula la caja en proyectos previos de los docentes o las instituciones que las reciben. Por otro lado, la particularidad de cada institución quedó en evidencia en el mismo uso de los materiales que evidencian la polisemia que puede suscitar un producto cultural que, como la Caja de Herramientas, se adhiere a múltiples culturas escolares.

Las variables de la metodología se pueden ver en aspectos como la elección del video que se deseaba observar por parte de los alumnos o la participación de los mismos en una fase de participación en la cual no se pedía la descripción, se interpelaba por su punto de vista.

Las variaciones por otro lado, dan lugar a un trabajo con los materiales en el cual se esboza cierta autonomía de parte de los docentes y orientadoras que dirigen las actividades realizadas.

(...)

Habla de la caja de herramientas, "...nos obsequiaron unos materiales que consisten en varios libros y videos con diferentes temas (...) Como escogimos el tema de la violencia en la escuela, para poder continuar con otros temas, vamos a tratar de dar un paseo por todo el libro divididos en grupos. A cada grupo le saqué una copia de un capítulo diferente... Esto con la ayuda de dos estudiantes de noveno". Organizaron los grupos al azar por números, se nombró un monitor para cada grupo, pero a los pocos minutos sonó el timbre para el descanso; la mayoría de los niños salieron apresuradamente al momento de sonar el timbre, las niñas se quedaron, estaban más interesadas, hicieron un círculo alrededor de la profesora quien les dijo: "...en cada párrafo subrayan la idea principal, la pasan al cuaderno y todo el grupo tiene que hacerlo, tener el trabajo para la segunda y tercera clase... Sacan una lista de valores encontrados en el video y en los relatos de los maestros, para la próxima clase, dentro de ocho días traen el material que habíamos acordado, papel, pinturas, para hacer el mural...". (Un mural en donde se representarán los valores que se identifiquen en el video).

(...)

Luego los alumnos recordaron algo de lo que habían leído en cada uno de estos libros empezando por "el recreo de las horas". Una de las niñas que lo había leído recordó "pues que la alegría en el recreo era importante, que la alegría le servía al hombre de mucho, le daba confianza".

De "el profe es una nota" otra de las niñas recordó "que el profesor está con uno, lo ayuda, le presta el apoyo" uno de sus compañeros complementó con "que le enseña muchas cosas a uno, que es un amigo, pero que a veces toca tener cuidado" "¿cómo así?" -preguntó la profesora-, "pues que hay unos como...", todo el curso afirma con algarabía, en medio de la cual una niña toma la palabra "yo una vez vi en un noticiero que un profesor..." La algarabía vuelve a tomarse el salón interrumpiéndola y la niña que logra gritar más fuerte se hace a la palabra "uno tiene que tener cuidado más que todo con los profesores", "¿como así, cuales profesores?" -preguntó la maestra de nuevo- "hombres" respondieron algunos, "masculino"; "¿ahí decía algo, contaban algún caso?" volvió a preguntar la maestra, ninguno recordaba con precisión, sin embargo un niño afirmó "sí profe, un profesor se enamoró de una niña y le daba buenas calificaciones si se acostaba con ella".

Existe un 8% de instituciones que realizan un trabajo lúdico como consecuencia de lo visualizado inicialmente.

(...)

Ahora vamos a hacer una representación. En ese momento el profesor se acerca y dice: "El día que pasamos el video les dijimos que trajeran papel y ellos decidieron hacer una representación... Vamos a ver". Un número aproximado de ocho alumnos se reúnen frente al salón y hablan entre ellos. A

continuación recrean la primera escena en la cual el Magdalena es agredida igual que su mamá; los alumnos toman el mismo nombre de los personajes de la serie y así la gran mayoría de situaciones que le suceden a Magdalena durante el capítulo, hasta cuando la mamá de Magdalena propone cambiar. Durante la representación los niños se mantienen riendo en las escenas que se maltrata a Magdalena ya que un alumno coge una correa y le golpea, haciendo alusión a la serie.

La caracterización de los personajes no agota las posibilidades de relación entre los estudiantes y los materiales; en otra institución se plantea una relación con el medio televisivo, donde los alumnos deben aconsejar y de esta manera orientar las decisiones de los personajes.

(...)

Después la orientadora dijo: “vamos a ponernos en la situación de los personajes”, añadiendo “qué consejo le darías si fueras su mejor amigo o amiga” poniéndose en la situación del otro [...] “vamos a dar consejos diferentes y vamos a respetar la opinión de cada uno”.

Enlace situaciones virtuales, situaciones vividas

La teleserie provoca reacciones frente a las situaciones, las cuales se identifican muchas veces con situaciones que se viven en el colegio o en el contexto de los jóvenes. Más aún, la teleserie sirve como espejo que evoca y, como tal facilita que hechos ignorados por los profesores puedan ser abiertamente expuestos en la conversación.

(...)

G. les dijo a los muchachos que deseaba escuchar comentarios y uno de ellos levantó la mano y dijo: “como una vez que tuvimos un problema con los de 802 y ningún profesor nos hizo caso, hasta que tuvimos que darnos allá afuera y ahí si se preguntaban por qué estábamos en esas”. G. dijo “acaso crees que peleando resolvieron finalmente el problema, ¿no crees que eso lo único que genera es que la situación se agrave?”. Pero el joven respondió: “profe pero nadie nos quiso escuchar y no podíamos seguir aguantando como nos trataban”.

Los jóvenes estaban bastante inquietos ante la polémica que se había generado y el video había generado un pretexto para que una situación puntual de la realidad de los jóvenes del colegio, se discutiera dentro del marco de los dilemas. Sin embargo, lamentablemente la actividad se vio alterada por la incursión de uno de los porteros del Colegio quien buscaba a G., ya que un niño de otro curso se había cortado una mano y era necesario coserle un dedo, ella (G.) me explicó que ésta era la primera oportunidad que tenía de ver los videos, pero que le había encantado la metodología y seguiría haciendo estas actividades con otros cursos, me invitó a llamarle la siguiente semana para asistir a otra actividad, esta vez con la profesora Carmen quien es según ella la “más empapada en el asunto”.

(...)

Un alumno dijo “si el colegio no es capaz de ayudar y apoyar, entonces no está en nada” y otro añadió “deben echarla porque está de por medio la imagen del colegio y al colegio hay que respetarlo”. Claudia dijo que en el colegio casi no había peleas pero una niña le contradijo diciendo “peleamos pero ustedes nunca se dan cuenta”.

Las actividades no tienen cierre

Fue frecuente que la actividad se viera interrumpida o que no tuviera continuidad porque se hacía demasiado larga y tediosa para los estudiantes, no se disponía del tiempo necesario para llevarla a cabo o porque se presentaba algún incidente:

(...)

La discusión llevó a un punto en el que no se resolvía que se debía hacer, pero tampoco se relativizó la toma de una u otra posición por parte de los docentes que estaban presentes. Los estudiantes empezaron a salirse de la sala sin que ningún docente dijese nada, otros jugaban con un balón mientras D. entregaba la “custodia” del televisor al bibliotecario

(...)

Los jóvenes estaban bastante inquietos ante la polémica que se había generado y el video había generado un pretexto para que una situación puntual de la realidad de los jóvenes del colegio, se discutiera dentro del marco de los dilemas. Sin embargo, lamentablemente la actividad se vio alterada por la incursión de uno de los porteros del Colegio quien buscaba a G., ya que un niño de otro curso se había cortado una mano y era necesario coserle un dedo, ella (G.) me explicó que ésta era la primera oportunidad que tenía de ver los videos, pero que le había encantado la metodología y seguiría haciendo estas actividades con otros cursos.

(...)

Finalmente C. recordó que el tiempo se acababa y era necesario sacar conclusiones, muchos niños levantaban la mano queriendo participar, pero ella dijo: quiero que vean al tablero, tanto unos como otros tienen razón de cierta manera, porque esta no es una decisión que ellos (los personajes de la novela) deban tomar a nuestro acomodo, las decisiones las toma cada uno según su propio criterio, pero debemos ser responsables de nuestros actos tomando cada decisión con cabeza fría y pensando en las consecuencias. Los niños apoyaron su argumento con comentarios como “pueden tener un bebé” o “los pueden descubrir los papás.”

A esta altura de la mañana, los niños manifestaban un notorio cansancio y empezaron a concentrar su atención a pequeñas conversaciones que sostenían en grupos de dos o tres. Las sonrisas se hicieron ver en sus rostros y C. no quiso presionarlos más, me miró y acercándose me contó que este era un trabajo agotador y entendía que necesitaban ciertos momentos de lúdica. Algunos niños saltaron de sus puestos y me rodeaban mientras hablaba con la orientadora, ella los miró y les dijo que podían sacar la plastilina para hacer el trabajo de artística que tenían pendiente. Sin ningún reparo los niños buscaron en sus maletines y sacando unas hojas en las que había unos dibujos previamente hechos, empezaron a moldear la plastilina, esta situación les colmó la atención por completo y el silencio se tomó el salón.

El trabajo con los materiales no se articula a un proyecto institucional

El trabajo con los materiales debía hacerse en forma marginal, fuera de la programación oficial de la escuela, debiendo “llenar huecos” o presentando cine “porno” (“por no hacer nada”).

(...)

C. reconoció que el trabajo que yo estaba presenciando obedecía a una iniciativa personal y que no garantizaba la continuidad de dicho trabajo en el fortuito caso de su renuncia como psicóloga de la institución.

(...)

La cita había sido concertada para la una de la tarde con la orientadora, pero el taller empezó alrededor de 45 minutos después, cuando la coordinadora ubicó un curso que estuviera desocupado y programó en el acto el taller. El escogido fue el curso 603 con jóvenes de entre 12 y 16 años.

(...)

Algunos maestros, me comentaba (la profesora) “solo presentan videos ‘porno... por no hacer clase’, como relleno, ajenos a la importancia que éstos tienen para cambiar y desarrollar metodologías que van en contra de lo que es ser joven”; aunque no niega que algunos también lo utilizan como un buen elemento para acercarse a ciertas realidades juveniles, y en cierta medida hay participación tanto de

estudiantes como de docentes (orientadora, profesor de español), interesados en las problemáticas que se sacan a flote.

(...)

Una vez fuera del recinto, la maestra y yo nos dirigimos a la cafetería, y entre un caldo de costilla, dos huevos fritos, un café y dos empanadas, entramos a una pequeña charla informal. Me comentó que ella había tomado la caja “a pesar de que algunos de sus compañeros consideraran que aquellos eran videos ‘porno’, esto es, por no hacer nada.”

En los pocos casos registrados de trabajo con la Caja de Herramientas por parte de quienes dirigen las actividades, la creatividad se convierte en un desencadenante de posibilidades que multiplican los alcances de los materiales. Por otra parte, según los comentarios recibidos en el contacto telefónico, las orientadoras y docentes reconocen que dichas prácticas innovadoras se derivan de motivaciones personales, más que a una disposición institucional, ya que según lo hicieron saber al equipo de investigadores, no se los otorgan los espacios requeridos para poner en práctica el uso de la Caja con los alumnos.

El seguimiento al uso de la Caja en las instituciones que la recibieron y de hecho, la están recibiendo, constituye una tarea inacabada ante las constantes inquietudes que suscita este proceso. El trabajo con los materiales es una interacción no sólo con la Caja misma, sino en últimas con los mismos jóvenes que participan en las actividades, éstas generalmente se hacen dispendiosas para los docentes y agotadoras para los alumnos.

CAPÍTULO 4

LA RECEPCIÓN: Mediación Cultural

4.1 Imagen, Imaginación y Tele-audiovisión

Desde el mero punto de vista orgánico, es necesario constatar una preponderancia audiovisual en el ser humano, correlativa del inmenso despliegue de la imaginación que aparece desfuncionalizada respecto de la manera como puede aparecer en los animales, signada básicamente por el instinto. Se pueden enunciar muchas cosas de la representación humana, pero nunca afirmar que las capacidades imaginativas se rijan por una funcionalidad biológica. Hay pues una imaginación en los seres vivos, creación de algo que se ha denominado imágenes, contenidos cualitativos de ese choque perceptual recibido por los sentidos del mundo exterior.

Pero también hay que enunciar que no hay pasividad en las impresiones perceptuales, porque la percepción es una actitud activa e intencional; donde sí podría decirse que la pasividad estaría en el choque con esas impresiones venidas del mundo. Tanto la retina como el tímpano sufren los impactos de las longitudes de ondas electromagnéticas como de las ondas de aire que se desplazan. Sin embargo la psique socializada no es pasiva frente a estos perceptos; creamos al respecto sensaciones, representaciones, afectos o intencionalidades en un flujo incesante de creación del mundo propio del sujeto humano.

Esa imaginación radical que se combina con la capacidad de la psique humana de experimentar placer mediante la representación y la simbolización por encima del placer de órgano. Desde el principio de los tiempos esa característica humana ha hecho de la imagen y la imaginación, una potencia extraña y entrañable de la humanidad.

“ (...) Desde el principio la imagen fue a la vez medio de expresión, de comunicación y también de adivinación e iniciación, de encantamiento y curación”. (Martín-Barbero – Rey, 1999: 9).

Pero también desde la antigüedad la imagen ha sido asociada como copia imitativa del mundo, reproductiva o combinatoria, casi asociada únicamente con la forma, que aparentemente se opondrían a las cualidades propiamente imaginativas, creadoras, no-reproductoras del psiquismo. Desde la condena platónica de la imagen como mundo engañoso, es que no ha podido asociarse la imaginería a las potencia creativa de la imaginación creadora e instituyente del *nomos* y la *techné*. Y es sobre esta vía de redescubrimiento de la concatenación entre audiovisualidad y tecnicidad que debe pensarse el impacto del fenómeno televisivo y mediático en general en la formación y globalización de imaginarios socio-culturales capaces de poner en cuestión las significaciones e instituciones de las sociedades singulares.

Evidentemente que el fenómeno televisivo y audiovisual en general produce un desgaste y vaciamiento del sentido de la imagen, la imaginación y los imaginarios, y los expertos y analistas no terminan en ponerse de acuerdo respecto a cómo interpretar la televisión; como impacto cultural creador e innovador o como simple espectáculo que banaliza y divierte. Pero donde hay acuerdo en que su hegemonía audiovisual es un factor clave en el desordenamiento sociocultural que atravesamos.

La relación entre la televisión y el televidente está mediada por las lógicas de producción de las industrias culturales que buscan audiencias lo más amplias posibles, no vacilando en otorgar un tratamiento mediático en lo que les sirve para tales fines. Pesa sobre la televisión la coerción económica pero también una cierta racionalidad mediática solamente sensible a los productos que impacten el *rating*, los índices de audiencia. O más claramente dicho: “la omnipresencia mediadora del mercado”. (Martín-Barbero, J., 1998: xi).

A lo que habría que agregar, que esa óptica fetichista de los objetos y el consumo, a la vez tiene impactantes efectos en las explicaciones de la sociedad. La siguiente reflexión de Martín-Barbero aclara este sentido último del fenómeno televisivo:

“ (...) el verdadero poder de la televisión reside en configurar y proyectar imaginarios colectivos: esa mezcla de representaciones e imágenes desde las que vivimos y soñamos, nos agrupamos y nos identificamos. Y eso va mucho más allá de lo medible en horas que pasamos frente al televisor y de los programas que efectivamente vemos. No se trata de que la cantidad de tiempo dedicada a los programas más frecuentados no cuente, lo que planteamos es que el peso político y cultural de la televisión –como el de cualquier otro medio- sólo puede ser evaluado en términos de la mediación social que logran sus imágenes. Y esa capacidad de mediación proviene menos del desarrollo tecnológico del medio o de la modernización de sus formatos que del modo como la sociedad se mira en ese medio: de lo que de él se espera y de lo que se le pide”. (*Notas sobre el tejido comunicativo de la democracia*. En: Canclini, García (comp)., 1995:337).

De allí que se hable del fenómeno televisivo como una industria cultural de inocultables intereses políticos y económicos que terminaron privatizando las cadenas públicas de televisión de todos los países, que hacen del ejercicio de ver televisión, un enfrentamiento con mecanismos anónimos e invisibles de control, censuras de todo orden y coerción social, “un peligro para la democracia”, según Bordieu:

“(…) que hacen que la televisión sea un colosal instrumento de mantenimiento del orden simbólico”. (Bordieu, P., 1998: 20).

Nunca había sido tan evidente el protagonismo de los medios y tecnologías de comunicación en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, desde el más público hasta el más privado, pasando por lo cultural, lo laboral, lo político, lo educativo y lo económico, es un fenómeno que se ha denominado la creciente “masmediación” de las sociedades contemporáneas, por nuestra convivencia y dependencia de los medios y tecnologías comunicativas en grados cada vez mayores, siendo su uso ya “casi” no opcional, sino necesario.

Contraparte solidaria de esa tendencia de massmediación cultural, existe otra de “audienciación”. Lo que significa que las sociedades actuales y los individuos somos crecientemente audiencias múltiples de los diversos dispositivos comunicacionales. Pues gran parte de la información que recibimos sobre el mundo que nos rodea, mediato e inmediato, proviene de los medios. Cada vez más porciones del tiempo libre y no-libre se relacionan y desarrollan alrededor de alguno de los medios y tecnologías comunicacionales. Estamos en permanente contacto con un mundo cada vez

más "mediatizado", en donde -como escribe Baudrillard- la representación mediática aparece como más real que el propio objeto real de la representación.

Todos estos elementos anteriormente citados son relevantes y pertinentes a la hora de precisar cómo se explora en este Estudio el ámbito de la recepción del programa televisivo *Francisco, El Matemático*. Distanciándose del mecanicismo psicologista de la noción de los "efectos", donde un mensaje emitido impacta en el corto plazo a un receptor pasivo e inerte, e inscribiendo este trabajo dentro de las corrientes que se preguntan por la subjetividad y las interrogaciones sobre el rol de la ciudadanía en la construcción cotidiana de la democracia, se resalta el carácter complejo y creativo de los procesos de recepción, donde es muy importante la interacción y negociación de sentido, con los medios, con otros actores e instituciones sociales.

El "paradigma de los efectos", que ha servido como modelo de orientación para las investigaciones sobre el impacto de los medios de comunicación en las audiencias infantiles y juveniles, procede de una epistemología psicológico-conductista de los años sesenta que atribuía los medios una omnipotencia frente a las audiencias o consumidores. Esta versión funcionalista de la comunicación en su vertimiento en los espacios teóricos de la semiótica estructuralista se "convirtió" en un criticismo político que hizo ya no del *efecto* sino del *mensaje* o *el texto* la clave para entender los dispositivos totalizadores de las manipulaciones ideológicas, que apuntaban a señalar una omnipresencia y omnipotencia del poder en el que bastaba con constatar los intereses económicos y políticos de los dueños de los medios para saber qué necesidades se estaban generando y cómo eran sometidos los consumidores. Sin embargo tal paradigma no ha arrojado resultados esclarecedores que permitan entender la influencia real de las intencionalidades buscadas o no de la programación televisiva.

Se sabe que la relación que guardan los niños frente al saber los conduce a aprender tanto en la escuela como fuera de ella, pues no se limitan por las prácticas de enseñanza o a los efectos intencionalmente buscados en las programaciones educativas y culturales, pues particularmente frente a la televisión comercial son los primeros consumidores de la programación para la franja infantil, como para la programación adulta, dedicando gran parte de su tiempo libre a una recepción en solitario.

La recepción es hoy un lugar donde las mediaciones, conflictos, apropiaciones y reapropiaciones deben concebirse como influencias en íntima interacción con procesos densos como las variaciones de género y generación, las clases sociales, la relación institucional entre la familia, la escuela o la iglesia. Que visibilizan una sociedad de matrices y formas culturales distintas a la cultura de la escuela o los cánones de la sociedad hegemónica:

"(...) como son las culturas populares, de gustos y placeres mucho más cercanos a la estética massmediática que al refinamiento letrado" (Martín-Barbero, J., 1997: 10).

Cuestionar la omnipotencia de la pantalla chica sobre el receptor, no es tampoco hacerse ilusiones sobre el aminoramiento de la disimetría estructural que opera en la comunicación mediática, máxime si se tiene en cuenta que el verdadero poder, como decía Foucault, está en el control del tiempo del otro, y si este espacio público por excelencia es usado para trivializar, es porque resulta un lugar estratégico para la fabricación de ciertas realidades, donde se oculta mostrando cierto tipo de imágenes para el ojo del grueso público, cuyos deseos han sido cuidadosamente cultivados por el enseñoramiento universal del imaginario de mercantilización de la sociedad y la

cultura por el capitalismo. Es decir, que no se fabrican industrial, institucional y culturalmente solo los gustos, sino las “necesidades humanas” y los deseos que buscan sin éxito satisfacerlas. De allí que la fetichización de lo “nuevo” y “mejorado” esté en perfecta correspondencia con lo agenciado por la sistemática pauta publicitaria que sirve como eje articulador de la llamada programación televisiva.

Ver televisión, más que el acto de estar frente al televisor, es un proceso de audiovidencia que supera el lapso de tiempo que se está ante la exposición de su flujo incesante de imágenes, mensajes e ideologías. Pensar el impacto de la televisión, es superar la creencia que la relación televisor-televidente es directa y que la influencia está en función únicamente de la gratificación de un programa consumido o al número de horas dedicada a la tele-expectación.

La recepción televisiva es un proceso mediado, complejo y contradictorio, entretelado en con la cotidianidad de la vida, pero que involucra distintos escenarios y mediaciones, que para el caso que nos ocupa, nos remite a las comunidades de significación en que se desarrolla la socialización del niño y el joven: la institución familiar y educativa, pero también la capital relación que mantiene con sus pares y más vastamente con las culturas mediáticas y de consumo cultural.

4.2 ¿Cómo entender la Recepción?

Entendemos la recepción de los materiales de la *Caja de Herramientas* como parte de un proceso mucho más amplio y complejo relacionado con la recepción de los medios masivos de comunicación. En un sentido general, podríamos entender tal recepción, como un trabajo de documentación de aquellas disposiciones subjetivas e institucionales que captan unos mensajes transmitidos, que necesariamente deben entenderse producidas respecto de construcciones imaginarias que los espectadores y oyentes realizan en su relación con esos mensajes vehiculizados por los medios masivos.

La recepción debe entonces inscribirse en un campo de problemas relativos a la incidencia de los discursos e imaginarios propuestos por los medios sobre dos procesos articulados entre sí: los regímenes de representación hegemónicos (o la producción social de significados o imaginarios socioculturales) y la configuración de determinadas formas de interacción social.

Luego la recepción se refiere al sentido social o las significaciones simbólicas instituidas, a los significados sociales compartidos, que afectan las identidades construidas, los modos de percibirnos, y de percibir a los otros, que tienen relación con los roles sociales legitimados y censurados y los rasgos de comportamiento validados en las comunidades a las que los sujetos se adscriben. Es decir, que la recepción también involucra los modos de interacción que una sociedad promueve y sanciona.

Este proceso de recepción, como proceso de apropiación o reconocimiento sociocultural, permite inferir la potencia del uso social que tendrán los materiales producidos por el IDEP. En este contexto, la producción televisiva llega a tener insospechadas derivaciones que como se vió, ofreció al trabajo de campo un terreno fértil para la búsqueda de información en el seguimiento de las rutas y senderos de llegada de la propuesta de formación en valores por medios de

comunicación. Pero que a la vez exigió de este mismo proceso, un especial cuidado para orientar la mirada y prestar la escucha a esa diversidad cultural que no solamente recibe, sino que también critica y resiste los mensajes mediacionales.

El Estudio aborda fundamentalmente la escuela como un “lugar”, clave en la indagación sobre el consumo de medios y específicamente sobre los impactos producidos en los principales actores del proceso educativo: los estudiantes, los profesores y el personal directivo de las instituciones escolares, que eventualmente también informan de las reacciones de otro actor aparentemente distante de la escuela y de los niños(as); los padres de familia.

Este marco permite distanciarnos de la vieja tradición que busca hallar los “efectos” de los medios, en los que se plantea una relación de actividad-pasividad entre las tecnologías y la cultura. Como lo explica Martín-Barbero:

“(…) En América Latina al menos los procesos demuestran lo contrario: es de la tecnología, de su *logotecnia*, de donde proviene uno de los más poderosos y profundos impulsos hacia la homogenización de la vida, y es desde la diferencia, desde la pluralidad cultural, desde donde ese proceso está siendo desenmascarado al sacar a flote los *destiempos* de que está hecha la vida cultural de América Latina.

(…) Pues las tecnologías no son meras herramientas transparentes, y no se dejan usar de cualquier modo, son en últimas la materialización de la racionalidad de una cultura y de un “modelo global de organización del poder”. (1998: 254-255).

Por lo que el Estudio deliberadamente se plantea más centrado en aquellas actividades de recepción de los sujetos, entendidas como entramados de interacciones entre sujeto, textos, medios y otros actores sociales. A través de los cuales, se construyen y ponen en circulación los sentidos de lo social.

También es preciso advertir que el estudio del fenómeno de la recepción de un producto comunicacional pone en ejecución un dispositivo de intermediación con el otro, de intersubjetividad, donde un sujeto se valida receptor, ante un investigador que le pregunta por una serie de procesos que se quiere hacer conscientes y explícitos, en ese que se le ofrece como desprevenido espectador de un medio. Esta relación introduce la posibilidad de la articulación de la recepción como un espacio de apalabramiento simbólico de lo real y lo imaginario de los sujetos y colectivos, que buscarían revertirse en primera instancia en esa situación dialogante, y estratégicamente desde allí, hacia el proyecto de interés ciudadano de la *Caja de Herramientas*.

En vista que el trabajo con los materiales de la Caja se realizó fundamentalmente con niños y jóvenes de las instituciones educativas, es preciso definir lo que entendemos como la noción segmentada de las “audiencias infantiles”, apoyándonos en Maritza López de la Roche diremos que son:

“(…) un grupo destinatario especial de las industrias culturales, de los sistemas de medios transnacionales y locales, y de la publicidad. Buscamos repensarla, explorándola como un conjunto de niños socioculturalmente diferenciados, y que entablan relaciones diversas tanto con los medios como con sus productos. (2000:26).

Per también es preciso no relegar a un segundo lugar que tanto la televidencia como la videovidencia, el uso del hipertexto, el *chat*, la experticia ganada en el uso de videojuegos y en general el uso de los computadores y la lectura de libros e impresos, tienen en común, ser actos de lectura, en la que los significantes cobran significado para cada lector según los sentidos por él

construidos. Por tanto aquí tampoco estamos ante una reproducción o consumismo miopes, sino ante actos y procesos de producción, que cuestionan la visión hegemónica de un único texto y una última interpretación. Esos diversos lectores sociales son en realidad descifradores de palimpsestos, de múltiples escrituras superpuestas entre sí, que se descentran de los mensajes como verdades inamovibles.

A nivel público la parte más conocida y publicitada de la *Caja de Herramientas* ha sido el seriado *Francisco, El Matemático*, que mediante el uso de la televisión abierta y con el formato de más amplia recepción cultural, el melodrama, comenzó a emitirse con el aval pedagógico del IDEP en sus primeros 20 capítulos, desde el sábado 22 de mayo de 1999, por el Canal RCN a las 8:00 p.m.

Para efectos de ponderar la recepción e impacto del componente televisivo del proyecto, es necesario desde ahora, tener presente que la programadora reorientó con posterioridad el dramatizado, girando como reconocen algunas críticas de los maestros y comentarios de prensa, hacia una visión más comercial, con menor saldo pedagógico, en la que la presencia de la escuela y sus problemáticas han venido siendo relegadas a un segundo plano, predominando en la estructura narrativa de la novela el referirse más a los conflictos sentimentales de los protagonistas.

Pensar el problema de la recepción de este componente de la *Caja de Herramientas*, es entonces, adentrarse en las complejidades de la lógica de producción de las industrias culturales, donde el medio *televisión* representa un dispositivo de mediación cultural que interpela sobre todo la cotidianidad familiar y la cotidianidad escolar y la institucional en general; en tanto es la escuela la que se tematiza y problematiza. Desde esta perspectiva se ha buscado detectar si los televidentes intermediados notaron una diferenciación importante entre los primeros veinte capítulos orientados pedagógicamente por el IDEP y la estructura que tiene actualmente la novela.

Resulta relevante tener en cuenta que la estructura del melodrama televisivo hace uso de los dispositivos narrativos de fragmentación de la lectura de un relato en episodios, que el televidente debe ir encadenando para no perder el sentido global argumentativo, por lo que en cada capítulo e incluso entre las partes del mismo se suceden una serie de encadenamientos temporales que deliberadamente mantienen en suspenso al espectador, tensionando lo repetitivo con lo novedoso en una historia interminable que le propone al vidente, sentirse partícipe de estas historietas así contadas. Comunicativamente se le propone a los tele-espectadores involucrarse en esas realidades, que a medida que el relato complejiza, tejen una trama de vicisitudes fundamentalmente morales que deben sortear los personajes, con los que los sujetos van produciendo relaciones de identificación imaginarias. Y donde no sobra advertir como lo hace Martín-Barbero, que:

“(…) la oposición entre buenos y malos no tiene siempre un sentido “conservador”, y de alguna manera incluso en el melodrama puede contener una cierta forma de decir las tensiones y los conflictos sociales”. (Goimard, C. citado por Martín-Barbero en: *De los medios a las mediaciones*, Convenio Andrés Bello, 1998:158).

Esta estructura del melodrama televisivo no resulta entonces comparable con ningún otro componente de la *Caja de Herramientas*, lo que lleva el estudio a tener que particularizar más

finamente en qué consistieron las intermediaciones producidas por *Francisco, El Matemático* de los otros posibles impactos de los restantes materiales.

Con el reconocimiento de esta preponderancia mediacional de la televisión, comparativamente se tendrá un previsible impacto diferencial respecto de la “televisión cerrada”, o las copias en VHS de los primeros 20 capítulos del seriado, como de los video-foro *Cotidianidades que Enseñan* y de la colección de libros o la difusión recibida por la *Guía Pedagógica*. Sin embargo, este Estudio se ha mostrado sensible a las posibles sinergias que puedan presentarse entre los diversos materiales, que pueden resultar potenciadas por los diversos usos o trabajos que con ellos realizan los actores de la escuela.

Otra aclaración importante consiste en tener presente que la evaluación del impacto del proyecto no se circunscribe únicamente a lo que pueda informar la recepción de los materiales frente a su diversidad mediática, o sus intenciones formativas de los maestros en el campo valorativo. Ponderar el impacto del proyecto incluye tanto documentar las ideas guía de los creadores del proyecto, como las lógicas de producción de los distintos materiales, las rutas de llegada de los mismos a las instituciones escolares, las reacciones de aceptación o rechazo en los actores de la escuela y los usos sociales que finalmente tendrán en ellas. Por lo que la cuádruple partición del Estudio en momentos esenciales, es solamente una estrategia analítica y expositiva, que no se olvida de la continuidad de los procesos.

Por todo lo anterior el trabajo investigativo y de sistematización sobre la recepción de los materiales se plantea en dos direcciones: a) la recepción abierta del seriado, y b) una recepción más direccionada o intencional del proyecto, unida a los materiales contenidos en la *Caja de Herramientas*.

En el primer caso, las emisiones televisivas, en sentido estricto no hacen, ni pueden hacer parte de la *Caja*; pues la televisión es mucho más que los contenidos transmitidos, pues se los acompaña de pautas publicitarias, avisos de encadenamiento de la programación subsiguiente, avances noticiosos, etc. Esta consideración es solidaria de nuestro enfoque teórico adoptado para dar cuenta de la recepción, pues la televidencia **no es un acto sino un proceso vivo en las audiencias**, que a su vez están inmersas en contextos complejos que agencian distintos tipos de mediaciones socio-culturales. De lo que se deriva, que un trabajo de recepción de la televisión con los niños en la escuela, puede realizarse perfectamente sin los televisores; con lo que los sujetos han construido como receptores.

Lo que empieza a indicar que el impacto de la estrategia del IDEP de la *Caja de Herramientas*, es mucho más complejo que seguir los reportes del *rating*, o dar cuenta de las reacciones de los sujetos ante los videos, los libros o la Guía Pedagógica; porque ese componente del discurso televisivo es definitivamente mucho más que un medio o un instrumento, que hace leer todo lo que se diga de los materiales como referido y teniendo relación con él.

4.3 La Recepción en la propuesta “*De los Medios a las Mediaciones*”

La categoría “mediaciones” fue introducida en el contexto Latinoamericano, por Jesús Martín-Barbero en 1987. Designa tanto la función de puente conectivo o de intervención cultural y psíquica, que es necesario precisar o tener en cuenta en las relaciones establecidas entre el sujeto y mundo objetivo, entre su virtual realidad y el ordenamiento coherente y significativo como se nos presenta la vida cotidiana.

La recepción es un proceso mediado que supera la exposición a un medio, bien sea la televisión, los videos y los libros de la *Caja*. Pues también es propio del libro (aunque la escuela parezca haberse olvidado de ello) ser también una mediación tecnológica producto de la revolución cultural introducida por la imprenta de Gutenberg.

La recepción es un proceso complejo y contradictorio que se fusionan con las prácticas cotidianas de las audiencias y en el que intervienen distintos agentes e instituciones sociales, por lo que se desarrolla en distintos escenarios como la televisión, la familia, la escuela, los grupos de pares, etc., que son comunidades de significación. Es en esas prácticas consuetudinarias donde se negocian los sentidos y significados, se realizan las apropiaciones o se producen los fenómenos de resistencia o criticidad de los perceptos.

La recepción es un proceso *necesariamente* mediado por distintas actividades mentales (atención, comprensión, asimilación, asociación, entre otros); es una interacción (con el género programático, con el mensaje, la cultura, las instituciones, etc.); la exposición a los medios es condición necesaria pero no suficiente (los sujetos construyen estrategias de recepción a partir de sus rituales sobre el ocio, para aprender, ver, conversar, etc.); las audiencias son siempre agentes sociales (además de receptores las audiencias tienen roles sociales que pueden servir como criterios de selección de mensajes y programas); es en la recepción y no en la emisión donde se produce la comunicación (pues los sujetos interactúan situadamente con los mensajes); la audiencia se va construyendo de formas variadas (pues no hay una sola manera de ser radioescucha, televidente o lector). (Charles, Mercedes y Orozco, Guillermo. *El proceso de la recepción y la educación para los medios*. En: Aparici, R. *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996:203-221).

Investigar la recepción es realizar un esfuerzo de análisis y comprensión, para entender lo que hacen los públicos con los medios de información y sus mensajes y, por otra parte, el papel que juegan en la cultura las instituciones sociales en la mediación de los procesos de recepción.

Para poder pensar el problema de la comunicación, tiene que hacerse desde otro lugar, desde otra "mediación" que no sea la de los medios, y ese espacio, como ya se dijo, es el de las prácticas sociales.

En su ensayo: *De los medios a las prácticas*, Martín-Barberoⁱ menciona tres dimensiones o componentes esenciales de una práctica social.

a) La socialidad: esa dimensión interpersonal y colectiva que escapa a la racionalidad institucional -incluida la de los medios y tecnologías de información- y que se inspira y orienta en otras racionalidades, como la de los afectos, la del poder, la de la lucha. Es una socialidad

condicionada por una presiones pero no determinada estructuralmente ni institucionalmente, pues siempre reside en los sujetos la capacidad de estallamiento de los sentidos hegemónicos de la significación, debido a la incontrollable polisemia de todo mensaje, que se revitaliza con cada nueva interpretación y negociación.

b) La ritualidad: que como permanencia trasciende lo meramente espontáneo en la comunicación confiriéndole a la práctica, su dimensión de "práctica". Ritualidad cuasimecánica por repetitiva, pero que en su despliegue también desarrolla creatividad y de reflexión, porque tal ritualidad nunca es idéntica, sino cargada de elementos nuevos, inesperados, que demandan reajustes y cierta improvisación. Es por esa ritualidad de las prácticas sociales que se hace posible, operativamente, la expresión de los nuevos sentidos producidos por los sujetos sociales.

c) La tecnicidad: Que es la característica que rebasa lo meramente instrumental de los procesos de comunicación, permitiendo desarrollar nuevas sensibilidades. Esta tecnicidad no es aleatoria ni exterior a los procesos, sino que es parte consustancial de ellos y la condición para el diseño de nuevas prácticas sociales.

Uno de los mayores desafíos que actualmente enfrentamos y la condición *sine qua non*, para ir haciendo realidad una utopía sustentada en una libertad comprometida con la justicia y la equidad, y en una solidaridad crítica es el fortalecimiento de prácticas sociales -autónomas y democráticas- y especialmente de la comunicación, producto y componente de ellas. De allí que sea necesario fortalecer el espíritu dialogante, que bien pudiera tomar la forma de interlocución de las audiencias con los mismos medios, convirtiendo los procesos de recepción en auténticos procesos de producción de sentidos y significados, en donde si bien permanecen los mensajes de los medios como referentes, el producto comunicativo puede conllevar un sentido que poco o nada tiene que ver con el original y mucho con las diferentes mediaciones de los interlocutores y la situación particular en la que se producen.

Este tipo de diálogo-interlocución resultado de una práctica social, ya no se restringe a una mera exposición a los medios y sus mensajes, y supone entender de manera integral al proceso de comunicación como necesariamente mediado desde diversas racionalidades o fuentes de mediación, y no solo determinado desde una de ellas (el emisor o el mensaje).

Ese diálogo podría además adquirir el carácter de reflexividad sobre la acción de los sujetos comunicantes. Y debiera ser indisoluble del encadenamiento acción-reflexión sobre la realidad para transformarla. Las prácticas sociales son acciones reflexionadas entre interlocutores que colectivamente producen sentidos a su comunicación y confieren significados a su acción, a su agencia. Y dado que las prácticas no se despliegan en el vacío social e histórico, el desafío aquí, entonces, es crear, ampliar y fortalecer los "escenarios para el diálogo" desde donde se revitalicen los procesos comunicativos.

La propuesta de Barbero es perder el "objeto" para que lo que se entiende por comunicación deje de ser dicho desde una teoría –sociológica, semiótica o informacional- para que se amplíe su campo, para reencontrar el camino al movimiento de lo social en la comunicación, a la comunicación en proceso. Desplazar entonces el análisis de los medios a las mediaciones, es pensar la articulación entre las prácticas comunicativas y los movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y pluralidad de matrices culturales.

Y aunque es cierto que los medios constituyen hoy espacios claves de condensación e intersección de múltiples redes de poder y de producción cultural, también es necesario distanciarse del pensamiento único que legitima la idea de que la tecnología es hoy el gran mediador entre la sociedad y los pueblos, porque lo que en realidad media es que la sociedad y los pueblos devengan mercado.

No solo es necesario investigar las mediaciones históricas del comunicar sino las transformaciones que atraviesan los mediadores socioculturales, tanto en las figuras institucionales y tradicionales –la escuela, la familia, la iglesia, el barrio- como el surgimiento de nuevos espacios, tiempos, actores y movimientos sociales de transición, como las organizaciones ecológicas o de derechos humanos, los movimientos étnicos o de género, que introducen nuevos sentidos de lo social y *nuevos usos sociales* de los medios.

Tanteos y usos que deben superar las prácticas puramente instrumentales, para asumir el desafío político, técnico y expresivo, que conlleva el reconocimiento en la práctica del espesor cultural que hoy contienen los procesos y los medios de comunicación, para que puedan aparecer nuevas esferas de lo público, nuevas formas de imaginación y de creatividad social. La investigación de los usos nos obliga a desplazarnos del espacio de los medios al lugar en que se produce el sentido, a los movimientos sociales y de un modo especial a aquellos que parten de la cultura barrial, o por factores como la escuela.

Martín-Barbero habla de asumir el gran desafío frente el que estamos; una segunda alfabetización. No podemos seguir alfabetizando a las personas solamente para leer libros, también deben serlo para analizar noticieros, para leer teleseries, para manejar el computador –y no solo para operar los procesadores de palabras- sino que para asumir toda la potencialidad que hay en esa ruptura que introduce el hipertexto, que es otra forma de escritura.

En especial la escuela pública debe hacerse cargo realmente de esta alfabetización, so pena de profundizar la exclusión social y la inequidad; porque los niños de las clases medias y altas están empleando estas nuevas tecnologías, pero los sectores populares no tienen acceso a estos dispositivos y se muestran tenazmente refractarios a siquiera pensar la posibilidad de usar la televisión dentro de las aulas. De no producirse tales transformaciones los niños y jóvenes de los sectores populares van a encontrar una sociedad en la cual el desfase social y generacional será cada vez mayor, donde las posibilidades de encontrar trabajo serán mucho menores, ya que la destreza mental que exigen las nuevas condiciones de trabajo no solo son otorgadas por la cultura libresco sino también estas otras tecnologías.

De allí que la relación comunicación-educación sea crucial, estratégica. No solo es crucial en términos de ayudar a la gente para poder desenvolverse en las nuevas condiciones de trabajo, sino también para participar en las nuevas condiciones de ciudadanía. Si la política está pasando hoy por la TV y por la radio, el grueso público debe asumir estos espacios para sí mismos. Y no solo otorgándoles la palabra, sino haciendo uso activo y creativo de sus propios medios.

En síntesis, su propuesta para quien obre como mediador cultural, es comprender que las prácticas sociales actúan permanentemente en la cotidianidad, por lo que no son indispensables las artefactualidades o los dispositivos técnicos, (sobre todo pensados como intencionalidades

que buscan una eficacia y unos ideales preestablecidos), para causar en un proceso que no es solamente cultural sino social (es decir haciendo explícita la diferencia cultural y la desigualdad social). Es propiciar en la recepción de las audiencias, un detenerse a pensar sobre lo que les preocupa, para que puedan hacer de su reflexividad dialogante el resorte mismo de su actividad eficaz.

“(…) A diferencia del intermediario, el mediador se sabe socialmente necesario pero culturalmente problemático, en un oficio ambiguo y hasta contradictorio: trabajar por la abolición de las fronteras y las exclusiones es quitarle el piso a su propio oficio, buscar la participación de las mayorías en la cultura es acrecentar el número de los productores más que de los consumidores... incluido el consumo de sus propios productos.” (Martín-Barbero, J., 2000).

4.4 La Omnipresente Presencia de una Ausencia: Recepción pública del seriado televisivo *Francisco, El Matemático*

La recepción abierta o pública de la propuesta, se explora a través de las siguientes estrategias: Hallazgos del trabajo de campo; *Rating* de audiencia; Comentarios en la Línea T del diario *El Tiempo*; Notas periodísticas sobre la recepción de los materiales, e Impacto en otros programas, proyectos o instituciones.

4.4.1 La Recepción en el Trabajo de Campo

Las lógicas de ver televisión en la Escuela

Ver la televisión en la escuela es introducirla dentro de la lógica del uso de los materiales didácticos. Es acompañar lo visto como un ejercicio de lectura y escritura, que demanda contestar ordenadamente a las preguntas del maestro. Si al maestro le parece que la temática aborda un problema en particular, lo utiliza pedagógicamente para seccionarlo en las categorías del currículo. Ejemplo: remitir la temática del embarazo adolescente al cuaderno de sexualidad.

La estructura que tiene el trabajo con los videos de la *Caja* está perfectamente descrita por una maestra del Colegio:

“(…) Se les muestra un capítulo a los alumnos. Posteriormente, en grupos pequeños se discute la actitud de cada personaje y sus acciones. Luego, los alumnos dicen de forma individual, lo que piensan de los personajes y las situaciones mostradas. La profesora guía la discusión permanentemente y realiza unas conclusiones”.

Frente al flujo indiscriminado de imágenes, relatos y palabras en la televisión y los videos, las prácticas pedagógicas para hablar sobre lo percibido siguen parámetros de una tradición bastante autoritaria, en donde se prioriza sobre todo el ordenamiento disciplinario. Es frecuente que se formulen preguntas a los desatentos sobre particularidades de la trama o los personajes para llamar su atención.

- “Se puede callar joven, ¿yo le pregunté... ? Estoy hablando con M. C.”
- “(…) Los alumnos dijeron con tono triste y de súplica: “déjelo... deje el otro profé, ahhh... déjelo profé. ¡No!, luego vemos otro. Ahora anoten en el cuaderno: comentario del capítulo visto. Número uno, ¿entendió lo que trató el capítulo de Francisco, El Matemático? Los niños respondieron con un “¡síiii!” al unísono, a lo que el profesor replicó en tono seco y con molestia: No les estoy diciendo que me lo digan, ¡escribanlo!. Segundo, ¿vio el capítulo anterior? ¡No! Increpé un niño. De nuevo en tono seco el profesor dijo: ¿si lo vio? diga sí y si no ¡no! Eso es todo lo que se le pregunta. Tercero, el capítulo ¿cómo inició?... no les estoy preguntando para que respondan en coro”.

Cuando se reflexiona sobre los contenidos, se procura mantener el régimen de la lecto-escritura que caracteriza a la escuela y de una enseñanza moralizante, en la que el profesor tiene la última palabra:

- “(...) ¿Practicar un deporte será conveniente y por qué, interrogó el educador. De nuevo unos alumnos contestaron de inmediato. “Escriba dos renglones y ahora nos dice a todos”, contestaba molesto el profesor. “Quien terminó lea”. Los alumnos afirmaban que el deporte: “nos ayuda a mantener la forma”, “el físico”. El profesor incentivaba a los educandos para que le dijeran más; luego anotó en el tablero los beneficios del deporte dichos por sus estudiantes: 1) Salud; 2) Mantener el físico; 3) Distraerme; 4) Alejarnos de las drogas; 5) Tener buenas relaciones. El profesor dijo que la conclusión estaba en una frase: “El deporte es salud”.
- “(...) Sigamos comentando el video: ¿qué le pasó a la niña?” Una niña respondió que Gabriela tuvo relaciones sexuales con el profesor de educación física (en ese momento se rieron los niños del fondo) y por eso había quedado embarazada. “¿Qué le dijo Gabriela a la mamá?” Un niño del fondo respondió que la joven estaba asustada y no le quería contar... “No le estoy preguntando a usted joven” lo interrumpió el maestro con disgusto. El profesor preguntó que si eso podía pasar en este colegio. Los niños respondieron negativamente. El profesor dijo que este tipo de abusos podía ocurrir en cualquier nivel y que las niñas deberían estar preparadas para defenderse y sus compañeros para evitar esta clase de abusos. “¿Cuál era la enfermedad que tenía Gabriela? Me responde el que yo le pregunte”. Una niña afirmó: No tenía ninguna, estaba era embarazada. “Nombre, por lo menos, tres prevenciones para no quedar embarazada” Una niña dijo: “condones”. A lo que los niños del fondo contestaron con carcajadas ahogadas entre sus manos. Otras niñas afirmaron: “las buenas compañías”. Y otros: “No tener relaciones sexuales”. Los niños del fondo hacían comentarios aislados: “...condones pa’ no dejar embarazada a la novia”. Un niño levantó el brazo y tomó la palabra con seriedad: “yo leí en un libro que si la pareja... hacía el amor parada, la mujer no quedaba embarazada”. Una buena parte de sus compañeros se rió y otros se mofaban de su intervención “eso si lee ¿no?... pero vayan a ponerlo a leer la Biblia, ¡ahí si no!”. Otros lo defendían: “¡no se la monte al chino!”. El profesor concluyó: “¿Saben cuál es la mejor fórmula?”. “¡Sin alcohol!” decían unos; “la autoestima” aseveraban algunas niñas. “Fácil, una sola palabrita: decir que ¡no!”, concluyó el profesor. Algunos de los niños de atrás respondieron a la conclusión con un disgusto y absoluto “¡ahhich!”. H. interrogó a sus alumnos de nuevo: “¿será que las niñas de acá pueden quedar embarazadas?”; los alumnos (sin levantar la mano) dijeron que no desde varios puntos del salón. El profesor, como conclusión de las intervenciones y su punto de vista, dijo que las niñas del salón no estaban en edad núbil porque se encontraban en un proceso de desarrollo que aún no había concluido. “¿Por qué Gabriela no quería comentarle a la mamá lo que le sucedió?... no me contesten escriban. Haber J., hable mamita”. La niña le respondió que la mamá se pondría furiosa porque a ella no le gustaba que las muchachas “metieran la pata”. El profesor concluyó la actividad con esta pregunta. H. recalca en cada momento que las situaciones mostradas en el video podían presentársele a cualquier alumno y que ellos deberían estar preparados para salir con bien de ellas; debido a que ya las conocían y sabían las acciones a seguir.

Para los estudiantes, como para ningún teleespectador, no es lógico ver televisión realizando cortes sucesivos entre las escenas, a no ser que tal dispositivo tenga un propósito estructurado de antemano. Tampoco que se propicie la verbalización de lo observado desde el imposible lógico en términos representacionales: “*Digan lo que vieron, no lo que ustedes piensan*” Frase repetida en los talleres sobre dilemas morales: De allí que la estrategia de la presentación de segmentos de imágenes, tal vez útil para los talleres sobre dilemas morales, resulta chocante para los jóvenes e injustificable por los propios profesores que la emplean:

“H: Miren, vamos entonces a... ¿Cómo les pareció? ¿Si se dieron cuenta que la historia continuaba?
¿Comprendieron por qué teníamos que hacer esos cortes?
J. C. (alumno): ¿Porqué?”

Sin responder a la pregunta, H. se retira del salón y toma la dirección M.”

Este seccionamiento de escenas también causó gran molestia en un taller de distribución docentes, donde lo primero que los indispuso fue que uno de los videos tenía fallas de producción, siendo su volumen muy bajo:

“(…) Entonces trajeron a unos peladitos de un colegio, Nueva Colombia, los habían mandado para que ellas empezaran a trabajar eso, los cassettes. Entonces a poner el video... ese día trabajaron creo que fue el de las pandillas, (...) los peladitos eran como de séptimo grado y empiezan a ponerle la película y comienza la dispersión más tenaz de los chinos; porque, porque dejan un pedacito ahí y espere lo adelantamos; entonces eso genera no sólo en los niños, sino en uno mismo..., como que uno no se encarreta y como que ¡ah! (hace una expresión de aburrimiento y disgusto). Perdimos como dos horas en ese cuento; entonces uno le agarra como el desespero. Entonces nosotros dijimos que no nos parecía que fuera como lo óptimo, ¿sí?; porque no más bien se unificaban en cassettes los dilemas; por ejemplo si vamos a trabajar el dilema de pandillismo hagamos el doblaje o bueno, otra cosa. Las señoras estaban como chocadas porque habían rectores y pues obviamente; uno de maestro es como más condescendiente pero el rector es mucho más exigente y entonces empezó la pelea. Porque eso es un desorden, esto no tiene lógica; ¡claro!, porque los chicos aburridos; los maestros ahí mirábamos por ratitos y nos salíamos. Hicimos una reunión y dijimos que nos parecía un irrespeto porque no había una organización, no había algo coherente; que solicitábamos que nos entregaran el material y nos íbamos. Ellas nos respondieron que si no cumplíamos con los dos días y hasta las siete de la noche no nos lo entregaban; entonces, obviamente, había dos rectoras; una del Nueva Zelandia y otra del Tarria. (...) Ellas pasaron una carta donde decían que no se aceptaba ese tipo de manipulación donde estábamos simplemente, para nosotros, perdiendo el tiempo cuando teníamos tanta actividad dentro de los colegios y que no nos estaba aportando; que lo único que nos mantenía ahí era la entrega de la Caja; pero que si esa era la exigencia que nos íbamos sin Caja. Entonces buscaron a los supervisores, no estaban. Al otro día llegamos a la una; hasta que llegaron y hablaron con las señoras. Se leyeron algunas partes del material, como se usaba y el que quisiera que se quedara”.

Para algunos maestros estas protestas podrían subsanarse de tener los rudimentos tecnológicos para realizar las ediciones de los videos. Pero sus comentarios muestran que aún no alcanzan a dimensionar la compleja relación de las nuevas generaciones con la imagen, la virtualidad mediática y las nuevas maneras de leer. Y lo que significa respecto a los destiempos de la escuela frente a la cotidianidad de sus alumnos.

Los estudiantes encuentran que hay atractivos en ver televisión en la escuela:

“(…) Pues yo digo que uno aprende más, porque de pronto en la casa un no lo ve con el doble sentido, uno sabe que en la casa no está en un taller y por eso no le pone todo el cuidado. Porque uno está en la casa que con la mamá, el papá, los hermanos entonces uno no le presta mucha atención, pero en el colegio uno se concentra más y le pone más cuidado a las situaciones”.

Indicadores de audiencia de la teleserie

Algunos niños corrigen a sus compañeros en los nombres de los personajes del seriado, en los cargos ocupados por los maestros en el “Colegio *Jimmy Carter*”. También es común que se presenten comentarios sueltos que testimonian que los episodios vistos en la escuela ya hayan sido vistos por los niños o trabajados por otros maestros.

Por los comentarios de los auxiliares de campo, las niñas se muestran mucho más participativas en estos ejercicios de reconstrucción de lo percibido en los videos.

¿Qué dicen ver los niños?

Al ser preguntados por sus maestros los niños describen las acciones que más les llaman la atención: abuso sexual de una estudiante, estudiantes formando pandillas, muchachas “muy locas” que persiguen a los muchachos, creen reconocer características de algunos compañeros en los personajes del seriado por lo que los comparan o apodan con sus nombres. Les llama mucho la atención los cortes de cabello, el vocabulario y el tipo de trato que se muestra entre los pares.

Muchas de las opiniones sostenidas en los debates se enuncian sobre las mediaciones de sus grupos de adscripción y referencia, de tal forma que son bloques de estudiantes los que muchas veces parecen seguir las opiniones de quienes se arriesgan a hablar.

También ha impactado bastante a los niños la representación del profesor abusador de las jóvenes. En las escenas en que aparece Dago, el profesor de educación física de la serie, un niño comentó:

“(…) Ese viejo es todo abusivo, ya violó una china, la Gabriela y la dejó embarazada y todo”.

Las dinámicas grupales organizadas para auspiciar la participación del alumnado son leídas por algunos como algo tedioso o aburrido, de lo cual se desentienden realizando otra actividad o prefieren escaparse con cualquier excusa. Mientras que otros trabajan seriamente los temas:

“(…) En ese momento entra a la biblioteca una profesora y se dirige al depósito. Cuando se acerca al subgrupo que se encuentra más cerca a mí, M. (uno de los alumnos) le dice a ésta profesora "profe, llévenos, llévenos por favor que esto está muy aburrido".

Para algunos niños esta manera de trabajar el seriado en las clases no es motivante en ningún sentido, a esto se debe aunar la idea que quedó en los docentes que los talleres deben ser casi tan largos como los que ellos recibieron en su capacitación de trabajo con la *Caja*:

Los que se sientan atrás, están jugando, hablando entre sí, distraídos de cualquier forma. Uno de ellos M., me dice "yo participo y digo que esto sirve , porque si no...". J. Dice: "de todo lo que han dicho hoy, no me ha servido para nada" y luego "a mí ya se me olvidó lo que están diciendo".

Ante una oportunidad concedida por la maestra de un Colegio para sugerir qué les gustaría ver a los niños en la serie *Francisco, El Matemático*, una niña reprochó que escenificaran tanta violencia, otro que se corrigiera tanta violencia en la serie y que enseñen como los padres que no hay que ser grosero. Otra alumna le encontró gracia en que se presentara no sólo romance, casamiento e hijos, sino que también se presenten lo que está pasando en el país: guerra, sexo y violaciones, declaración que fue muy aplaudida por sus compañeros.

En vez de salir a un recreo, los niños corren al encuentro con la mediación tecnológica de la grabadora que los tenía cautivados, convencidos que su portador (el auxiliar de campo) está realizando entrevistas para la televisión, por esto pidieron utilizarla para enviarse mensajes de amor entre ellos, mensajes de paz al país o registrar sus opiniones sobre algunos temas como:

“Yo creo que la profe Betty nos ha enseñado lo que son los valores y que la paz empieza por la familia” o “Yo les quiero enviar un saludo afectuoso”.

Llama la atención que los estudiantes consideren que los problemas representados en la serie parecieran circunscribirse a las realidades de los colegios distritales o de los estratos socioeconómicos bajos, en especial en los sectores del sur de la ciudad y de Ciudad Bolívar, de un tiempo acá, estigmatizados con los imaginarios de “zona roja”, “pandillas, ladrones y

drogadictos”. Sin embargo creen que en los colegios de clases más adineradas este factor les ayuda a “*tapar lo que pasa*”.

Los estudiantes ven en el personaje de Magdalena una persona agresiva, (en su jerga: “severa”) pero decidida y con liderazgo, en la que se ve reflejado el maltrato de los padres, pero que en el fondo es buena gente, buena amiga.

A pesar de la descalificación de los maestros, ellos encuentran en ella una magia cautivante difícil de explicar hasta el punto de acostarse hasta cuando terminan todos los programas, que distrae de los problemas cotidianos, donde son eternamente espectadores de lo que pasa, “(...) pero no se pone a pensar en la vida de uno, como de pronto puede aplicar eso en lo que le está pasando uno, solamente lo ve por verlo, por lo que está pasando es muy emocionante, al menos yo es lo que pienso.” Es decir, captan que en la tele-expectación, no hay pensamiento. Tal vez como describe Vattimo:

“La experiencia estética nos hace vivir otros mundos posibles, y así, haciéndolo, muestra también la contingencia, relatividad, y no definitividad del mundo “real” al que nos hemos circunscrito”. (1999: 86).

Llegan a la conclusión que en los colegios se debería formar al alumnado para la recepción, para poder comprender qué pasa con la fascinación de *Pókemon* y *Dragon Ball Z*, que saben está estructurado sobre muchas cargas agresivas y hasta “satánicas”:

“(…) para poder captar todo lo que pasa, no tragarse todo entero, o por lo menos a uno le pasa que en la televisión lloran todas las viejas y uno también llora, se deja de llevar.”

Reconocen que en la televisión algo se aprende, pero también se imita:

“(…) A veces de parábólica uno aprende palabras, como por ejemplo que chapear en Perú, es besar.”

“(…) Aquí también andan todos descachalandrados con la camisa por fuera”.

¿Qué prefieren ver los niños?

“(…) Uno de los niños (que estaba a mi lado) anotó: “me gusta cuando el hijo de la rectora se va a robar; a mí me dio cagada fue cuando mataron al mono, le dieron un tiro por la espalda y agg”. Se sonríen complacientes con las salidas humorísticas de los jóvenes en la serie.

Durante los cortes, en los que sonaba la música de la teleserie, los alumnos susurraban la letra, movían la cabeza al ritmo de la canción o golpeaban (sin mucha fuerza) los pupitres con sus manos.”

Es muy significativo acompañar a los niños en su expectación de la televisión, allí pueden observarse aceptaciones que pasan por la emocionalidad. Como aquel muchacho que actualiza algo de una escena agresiva del hijo de la orientadora con un compañero cercano:

“(…) Durante esta escena los niños permanecieron en silencio y tan sólo uno (quien se encontraba muy cerca) hizo un gesto de agresividad (simuló dar un puño a uno de sus compañeros) cuando el muchacho discutía con su madre”.

En un esquema de análisis de los medios y la conducta EMI-REC (Emisor-Receptor), el asunto pareciera ser absolutamente obvio. Sin embargo desde le punto de vista de las mediaciones en la recepción habría que preguntarse cuál es la situación subjetiva y la inscripción sociocultural de este joven, para aventurar si se trata de un juego agresivo impulsado por la virtualidad de una relación conflictiva, o un juego que virtualiza su propia realidad subjetiva.

Escenas del embarazo temprano de una joven mueve a reacciones de comentarios en secreto entre alumnas de un quinto grado.

Realidad y Virtualidad

¿Cuál es la distancia entre lo real y lo mediático para niños y profesores?

“Quizá se cumple en el mundo de los mass media una “profecía” de Nietzsche: el mundo verdadero, al final se convierte en fábula. Si nos hacemos hoy una idea de la realidad, ésta, en nuestra condición de existencia tardo-moderna, no puede ser entendida como el dato objetivo que está por debajo, o más allá de las imágenes que los media nos proporcionan.

¿Cómo y dónde podríamos acceder a una tal realidad “en sí”? Realidad, para nosotros, es más bien el resultado de entrecruzarse, del “contaminarse” (en el sentido latino) de las múltiples imágenes, interpretaciones y reconstrucciones que compiten entre sí, o que, de cualquier manera, sin coordinación “central” alguna, distribuyen los media”. (Vattimo, G., 1999: 81).

“(…) Para los niños esto sucede, pero no en este colegio. Para el maestro puede suceder en cualquier nivel educativo, por lo que se debe reflexionar lo visto para estar preparados.

Algunos alumnos dijeron que casos como el de Gabriela no se presentan en este colegio. El profesor anotó que estos tipos de problemas se presentan continuamente en la primaria, la secundaria y la Universidad; por lo tanto, ellos (los alumnos) debían conocer y reflexionar sobre estos temas para “estar preparados”.”

En un colegio, las reacciones de los niños ante los abusos de un padre maltratador y autoritario con su hijo y su mujer, era de gran seriedad y sin hacer los acostumbrados comentarios.

“(…) Unos pocos (entre ellos mis vecinos) se reían cuando el padre golpeaba a su esposa. “Huy, la van a encender”. Pero mientras unos pocos reían, quienes estaban en la parte trasera se mostraban serios y silenciosos. Inclusive, una niña que se encontraba al otro lado del salón, parecía visiblemente afectada. Estaba taciturna y pensativa; miraba hacia el suelo, sus ojos estaban húmedos, guardaba las manos entre sus piernas y no participó, ni entabló conversación con nadie durante el taller.”

Sobre estas situaciones de malestar y violencia social los medios reflejan (en el sentido especular y de posibilidades de pensamiento) lo que pasa en las comunidades. Por lo que debe llamar nuestra atención qué mediaciones o interdicciones se representan los niños como “soluciones” a un problema, que en realidad es un síntoma social, el del maltrato y abuso de los niños y niñas:

“(…) Después, Miriam interrogó a los alumnos que no estaban de acuerdo con la actitud de Magdalena. La mayoría querían hablar; los alumnos afirmaban que Magdalena debió quedarse para defender a su mamá “y llamar a la policía”, “demandar al padrastro”, o “llevarlo a la fiscalía”. Uno sugirió una solución más radical “yo me quedo, lo capó y salgo corriendo con mi mamá” y otro replicó “yo lo mato” (al terminar la actividad me enteré del por qué de esta respuesta, que este niño y su hermano son gravemente maltratados por su padrastro). Ante estas respuestas Miriam anotaba ¿no ve que él es más fuerte, cómo lo van a hacer?”

Sin embargo su “principio de realidad” les permite tener presente que en la serie se exageran las cosas como el empujón de Magdalena a la orientadora saliendo de un baño.

“(…) Uno hace eso aquí y lo expulsan, o también ¡qué tal una guerra de papelitos así en presencia de los profesores!”

Recepción de *Francisco, El Matemático* entre el profesorado

Algunos profesores conocían el seriado por haber visto una que otra emisión, por los comentarios que se hacían entre ellos o las conversaciones sostenidas con sus hijos o familiares. Una minoría de docentes entrevistados al respecto pretextan el horario de transmisión como motivo para no

estar muy familiarizados con él. La mayoría de maestros entrevistados dicen reconocer en el seriado tanto problemáticas de sus barrios como de sus instituciones educativas.

Al tener que ver los videos detenidamente para analizarlos con sus alumnos, aparece más clara la noción de los materiales como instrumentos para el trabajo pedagógico:

“(…) Además que yo no miro televisión francamente casi. Pero a mi si me parece bueno desde esa óptica; tener la herramienta, está muy bien pensado el título Caja de Herramientas, porque definitivamente eso es, es una herramienta, es una estrategia, es una mediación que nos permite ver ese programa con otros ojos”.

¿Qué ven en la serie los profesores”?

El seriado escenifica varios problemas del lazo social dentro del ámbito escolar y por lo tanto es el maestro y la institución escolar quienes aparecen impugnados y aminorados en su legalidad y significatividad sociocultural.

“(…) Al principio yo veía a mi hija viéndola y yo decía: ¿pero qué es esto de un señor encima de una niña tocándola y de todo?”. Ella consideraba que su niña no debía observar esto, sin embargo, su experiencia en el colegio le ha enseñado que los niños pueden aprender mucho de las situaciones de Francisco, El Matemático si son guiados y aconsejados. “Si uno los pone a pensar en lo que están viendo y en que eso les puede pasar resulta muy útil. En síntesis, la serie tiene grandes posibilidades si uno guía al muchacho. Inclusive ellos ven cosas que uno no tiene en cuenta”. El comentario de Myriam se debía a un taller en el que una niña subrayó que la actitud del rector del Colegio de la serie era reprochable, “¿Que tal uno con un rector así?”, decía la niña. “Los niños traen a colación temas que uno no dice”.

Sin embargo otras opiniones creen que hacer uso de estos materiales implica para el profesor enfrentarse con situaciones del malestar cultural de las que no quieren hablar y mucho menos a niños de corta edad, porque se asume el sólo tratamiento temático como una incitación en la mirada, por lo que es preciso contextualizarlos, porque creen que son temas para tratar en la secundaria, como el aborto:

“(…) Además hay que explicarles muchas cosas que ellos no necesitan en estos momentos”. La educadora se refería a temas tales como el pandillismo, las primeras relaciones sexuales, la separación de los padres, etc. Por lo tanto, ella considera que el video no es apto para “los pequeñitos”.

Temas controvertidos, pero que por su actualidad preocupan a los adultos y a la escuela; por lo que otros docentes más abiertos a nuestras realidades, creen que con mayor razón hay que tratarlos con los niños más pequeños. Aunque hay también quienes piensan que ver los capítulos de *Francisco, El Matemático* induciría a una mayor indisciplina escolar y mucho menos dejar que los muchachos los vean solos:

“(…) por qué no tiene la responsabilidad, la capacidad para analizar que es lo que está pasando ahí y qué les puede aportar; porque los niños como son de primaria, están en un proceso de formación de valores y como tal ellos necesitan primero una guía por parte de los docentes, de sus padres, que son a los tienen más cerca, para que finalmente ellos puedan manejar lo que son dilemas morales de eso...”

Los profesores parecen escoger los videos de acuerdo a los problemas más relevantes presentes en los grupos o por la cercanía a su nivel de edad, por el conocimiento que tienen de algunos estudiantes, por las consultas que realizan con los directores de grupo o las sugerencias de las orientadoras o por la extracción social de la que provienen los niños y niñas. Resaltan como problemas significativos: agresividad verbal y física, conflictos de diverso tipo, “indisciplina”, alcoholismo y drogadicción, pandillismo, desestructuración de los grupos familiares, irrespeto hacia los profesores, maltrato infantil, baja autoestima y bajo rendimiento escolar. Con los niños

más pequeños trabajan temas relacionados con la familia y con los de mayor edad, cumplimiento de normas.

En los colegios con mayor organización, sobre todo para trabajarlos con los alumnos de los últimos niveles de la escolaridad, se buscará incluir estas estrategias en una programación el año entrante.

Es interesante la manera como el significante “valores” produce significaciones entre los docentes. Algunos apelan a sus posgrados y cursos sobre convivencia social, resolución de conflictos, formación en valores o incluso los artículos del padre Alfonso Llanos publicados en el diario *El Tiempo*. Auspician jornadas de convivencia con sus alumnos. Este mismo imaginario de los “valores” hace que el seriado y los materiales sea usados para fundamentar los talleres o cursos sobre educación sexual o incluso el PEI.

Una rectora comenta las fallas que encuentra en la *Caja*:

“(…) Los primeros capítulos de la serie son muy agresivos, violentos. Ahora la teleserie ya no es tan violenta y ha mejorado, afirma la educadora. Ella considera que es mejor mostrar las cosas positivas y no las negativas. “Aunque con los antivaleores también se pueden enseñar los valores”, subrayó la orientadora.”

El trabajo en la escuela sobre los dilemas morales, hace posible una resignificación de la televidencia del seriado, porque muchos de los problemas allí expuestos tocan tanto a los maestros como a sus alumnos:

- “(…) ellos dicen: profe, yo no me había dado cuenta de todo eso. Porque yo les digo: escuchen de verdad los textos, escuchen los diálogos de los personajes, y cuando reconstruimos la historia yo les hago ver que pierden muchos elementos de la historia porque se dejan por allá englobar, y ellos dicen sí, efectivamente perdemos mucho. Pero ellos si me han manifestado: yo no había visto *Francisco, El Matemático* así, que cosa tan diferente.”
- (..) R. afirma que la recepción de la serie en la escuela ha sido buena; los jóvenes quieren seguir trabajando sobre *Francisco*. Hay dos posiciones frente a la serie: “Unos dicen que los problemas son muy exagerados y otros afirman lo contrario, que eso si es real (...) Yo lo manejo desde el punto de vista de que en este colegio la situación no es tan tenaz; yo vengo del José María Córdoba del Tunal, Cuando yo llegué acá dije, estos muchachos no molestan nada”. (¿Cuál ha sido la posición de los alumnos frente a los videos?).” De algunas cosas dicen que no pasan; pero yo les digo que sí, que uno está expuesto a ese tipo de cosas (...) *El Matemático* les gusta por muchas cosas; se habla el lenguaje que a ellos les gusta, que hablan. Se maneja, se ven cosas que para ellos son muy cercanas y que muchas veces para ellos es difícil expresar (...) lo que son los mismos enamoramientos lo que son las rivalidades, la problemática en el aula; se muestra el pilo el nerd, en todo colegio lo hay, el vago, el recostado, el bruto por nacimiento (...). Lo que sea de televisión y que los toque que les maneje como el lenguaje, ¡les gusta! (...) un programa de guerra y pandillas, algo así, es un programa que a ellos les gusta y yo les digo: fíjense bien en esas situaciones porque todos estamos expuestos a esas situaciones, para ver cómo reaccionamos (...)”

Sin embargo, varios adultos entrevistados (docentes, directivos docentes, orientadoras y algunos padres de familia) critican la exageración o espectacularización que la televisión hace de los problemas cotidianos, pues si bien es cierto que estas realidades existen, también lo es que el sentido de muchas instituciones transcurre en situaciones para nada excepcionales o especialmente dramáticas. Luego es una “visión” de escuela, la que allí se está mostrando:

“(…) Mientras el video seguía, C. (docente de química sentada a mi lado) me dijo: “esa serie tiende a mostrar situaciones que son excepciones en las escuelas, como si se tratara de pan diario, no niego que esos casos no sucedan pero no constituyen la norma”.

Por tanto en esos procesos de reconocimiento, identificación, como en aquellas reacciones de criticidad, pasividad, rechazo o displicencia no sólo están informando los jóvenes y los docentes su posición subjetiva, sino que pueden estar dando cuenta de las particulares relaciones que están armadas en su institución escolar. Esas interacciones bien pueden ser escuchadas más allá de las individualidades que las producen, tomando los casos como hechos discursivos, que hablan de un mundo posible que espejarían a un tiempo, además de las cotidianidades de los sujetos (pragmáticas, cognoscitivas y pasionales) la propia cotidianidad del caso institucional.

Para las audiencias es notorio que el seriado ha derivado hacia la novela tradicional:

- “(...) últimamente no la he visto, pero si veo que está centrado en el problema de *Francisco* con esta chica, la familia nueva que llegó ahí, el problema de esto, en el mismo tejemaneje. La dejo de ver cinco días y a los cinco días vuelve a estar ahí... Está como las novelas ya”.

Por lo que sí se reconoce que en sus comienzos *Francisco, El Matemático* tenía otra estructura dramática:

- “(...) De pronto al comienzo la serie, yo vi el comienzo de la serie, yo vi uno o dos capítulos, pero me pareció como muy fuerte también y dejé de verla, yo decía: es una mala influencia para los muchachos y lo que estamos viviendo en este momento. La dejé de ver, y no... Pero después ya con esta *Caja*, de verdad uno se pone a analizar y ve la funcionalidad que tiene analizar esas problemáticas, y que los muchachos vean lo positivo, lo negativo...”
- “(...) Alex le pide una comparación entre la cobertura de la televisión en ese tiempo y el actual, contando con la “lucha” actual del colegio y la televisión. La orientadora responde que la televisión era mejor antes, ya que antes no había tanta novela y que “no es que yo vaya a decir que el sexo es malo, pero en toda novela si no hay sexo no hay nada... desafortunadamente, algunos padres de familia que no están educados para eso... hay padres de familia que no más están quitándose la blusa, pum, cambian abruptamente el canal. Y claro, empieza la curiosidad... Entonces es mejor, yo pienso, que desde ahí nosotros estamos educando al padre de familia, porque a ellos eso les parece aterrador, la cuestión de sexo... antes era un poquito más tapada, había más hipocresía en ese sentido”.

Varios profesores manifestaron el rechazo del profesorado hacia la serie porque muestra una institución donde el rector es un “pelele”, sin voz de mando, organización, y que no realiza ninguna gestión administrativa, donde todo pareciera ir “manga por hombro”, con una presencia tolerada de las pandillas, pero sin la aplicación de ningún tipo de correctivos. Juzgan que se ha ridiculizado a la cabeza de la institución y a los docentes, en tanto ellos aparecen no dando clase sino haciendo parte de las actividades de sus alumnos, alcahueteándoles sin guiarlos. Concepciones que influyen directamente en la no-utilización de los materiales en sus aulas.

Los maestros creen reconocer que las nuevas formas de portar el uniforme escolar o la procacidad del vocabulario o la agresividad en el trato entre pares, están relacionados con los comportamientos observados en los jóvenes en el seriado.

“(...) los primeros capítulos fueron muy fuertes, fueron muy impactantes y tuvimos de resultados en el colegio: Magdalenas, Carlitos (Alguien más dice "Choco-Rramos"), Choco-Ramos. Lo único que faltó es que se raparan la cabeza y se pintaran la cabeza como hace el Choco-Ramo ahora. Pero el uniforme, era como ellos querían, entonces trajeron todos los colegios virtuales a los colegios normales.”

Creen que incluso esto contribuyó a generar estereotipos en los padres de familia sobre el profesorado:

“(...) Que para ellos todo los profesores de educación física, para los padres, todos son violadores...”

Por lo que algunos opinan que este trabajo con la serie debió haber comenzado hace tiempo:

“(…) ahoritica recién iniciamos éste proceso se debía haber iniciado a la par: la serie allá, la serie en el colegio, para poder enganchar todos los procesos: familia, escuela y la televisión pública.”

Algunas opiniones de los profesores sobre la pertinencia educativa de la televisión muestran que son conscientes del poder que tienen los medios sobre los jóvenes, pero a la vez la noción que tienen de o que debe ser un programa educativo:

“(…) Es que la tiene. Tiene mucho más influencia que nosotros mismos. Analizando lo de la evaluaciones que aquí está el señor (unos folletos verdes), yo estaba hablando esta mañana con un compañero y le decía: No, es que los muchachos se les queda grabado muchos conceptos que ven allá en la televisión cuando uno les proyecta el video y les refuerza, que muchas veces que uno les lleva un librito, muy lindo y todo eso. Véalo en video y analicelo después, ellos se les queda grabado eso más que lo de los libros. Entonces la televisión es importante, y es factor educativo. Pero en este momento como la estamos llevando aquí en Colombia, es factor de dañar. Hay unos espacios buenos: *Franja Metro*, lo de la *National Geographic*, lo de los animales, todo eso es bueno. Pero por ejemplo *Dragon-Ball Z*, la franja de los *Bugs Bunnies* esos, todo eso, déjeme decirle... Por ejemplo del canal educativo, Canal 11, lo dan dentro del horario que los niños están acá en la escuela, nosotros estamos bien, alegres porque muchos cursos ya tienen televisión; pero en otras escuelas ni siquiera un radio de pilas hay.”

Por esto la estrategia del IDEP de auspiciar el uso de los programas de la televisión en la escuela sí encuentra audiencia en algunos sectores del profesorado:

“(…) Mira que esto de *Francisco, El Matemático* lo invita a uno a que uno no lo haga con *Francisco, El Matemático* sino con toda la televisión. Entonces nosotros sabemos que les encanta *Pokémon*, y que se saben todas las canciones de *Pokémon*, y yo le compré el CD de *Pokémon* a mi hija, y terminaron diciendo que eso era satánico. Pues que hace uno, hace más o menos ese mismo proceso, no todos los días vamos a ver *Pokémon*, pero vamos a verlo hoy, analicemos y miremos que es interesante y qué no es interesante. A mí me paso eso con *El Chavo, El Chapulín* y todos esos congéneres, que mi marido me decía: "eso es idiotizar a los niños". Entonces pónganme a ver eso con mi hija y decirle: ¿Mamita, que tiene eso de interesante? Tanto, que después de seis meses ya me dice: yo no quiero ver *El Chavo*, no es interesante ver *El Chavo*. Pero el problema es concepción de familia. Yo en la escuela hago ese proceso, hice el proceso con los niños y los padres, y hay niños que siguen, y mamás que los siguen enchufando al televisor, y vienen todos los días a dar patadas, porque eso es lo que aprendió el día anterior. La mayoría ya no.”

En otro Colegio aplicaron la estrategia de hablar sobre un programa televisivo al Padre e Hijos, se pide a los estudiantes que destaquen la problemática tratada y luego que la escriban en una hoja ilustrándola con un dibujo, que los estudiante pidieron realizar sobre *Francisco, El Matemático* y *Dragon Ball Z*, pues este último es realmente una preferencia de las audiencias infantiles, como lo demostró el estruendoso grito lanzado cuando anunciaron que ese era el programa que venía a continuación por el canal Caracol.

4.4.2 Rating de audiencia del seriado

Este trabajo comienza con un análisis del significado de los seis primeros reportes de audiencia minuto a minuto de los episodios transmitidos de *Francisco, El Matemático*, aportados por la programadora RCN, de los días sábados: 12 y 19 y 26 de junio, 17 y 24 de julio y 6 de agosto. Estas estadísticas discriminan si se trata de hogares del Centro del país, de la región Caribe, de Antioquia, la región Pacífica, el eje Cafetero o el Oriente del país. Permitiendo contrastar la recepción entre los estratos: alto, medio y bajo, en los que la teleaudiencia optó por el seriado

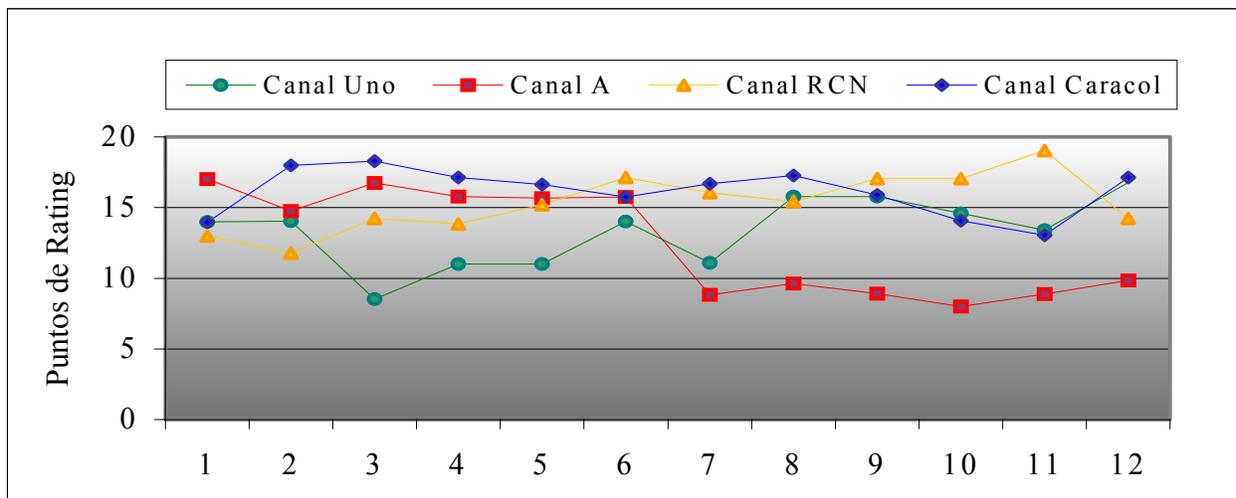
frente a tres programas de las empresas: Canal UNO, el noticiero CNA y otro programa de CRC (Canal Caracol).

El *rating* es medido por medio de la técnica de *people meter* a nivel nacional. En la medición por hogares cada punto representa cerca de novecientos mil habitantes. En razón de la franja televisiva en que fue ubicado el seriado (horario AAA), el destacado *rating* de audiencia mantenido por *Francisco, El Matemático* es un buen índice de la aceptación que ha tenido entre el público colombiano, siendo muy homogéneos sus indicadores en sus primeras emisiones.

Tabla 4.1 Rating de audiencia de la teleserie en 1999

	AÑO DE 1999											
	Mayo 22	Mayo 29	Junio 5	Junio 12	Junio 19	Junio 26	Julio 3	Julio 10	Julio 17	Julio 24	Julio 31	Agost 7
Canal Uno	13.99	14.04	8.53	11.02	11	14.02	11.08	15.77	15.79	14.6	13.42	16.76
Canal A	17.01	14.75	16.75	15.78	15.66	15.76	8.84	9.62	8.92	8.01	8.87	9.86
Canal RCN	12.98	11.79	14.24	13.84	15.19	17.14	16.06	15.42	17.04	17.05	19.03	14.23
Canal Caracol	13.95	18	18.29	17.13	16.64	15.76	16.7	17.28	15.89	14.06	13.05	17.13

Fuente: IBOPE, Instituto Brasileiro de Opinión Pública, 1999. (En: Colección editorial *Vida de Maestro* No. 10:84).



Y este *rating* se mantiene un año después, como lo reseñó el periódico *El Tiempo* en su edición del domingo 30 de julio de 1999, en su sección *Midiendo/ en pulgadas*:

“Como dramatizado sigue teniendo buena sintonía que ronda los 20 puntos en promedio, y una producción fresca.” (Cuadernillo 2-10).

Mediciones posteriores solicitadas a IBOPE Colombia, corroboran que la media ponderada de los hogares colombianos alcanza mayores índices de audiencia a pesar de algunos altibajos respecto a la homogeneidad del *rating* de las primeras emisiones del seriado en 1999.

Discriminando la teleaudiencia por estratos socioeconómicos se puede afirmar que *Francisco, El Matemático* alcanza una mayor acogida en sus primeras emisiones de 1999. Estos índices de audiencia recabados nuevamente para el año 2000 a finales del mes de septiembre muestran que superan cualquier medición anterior en todos los estratos. Siendo llamativo que los niveles de

audiencia son mucho menores de manera permanente en los hogares de estrato socioeconómico bajo.

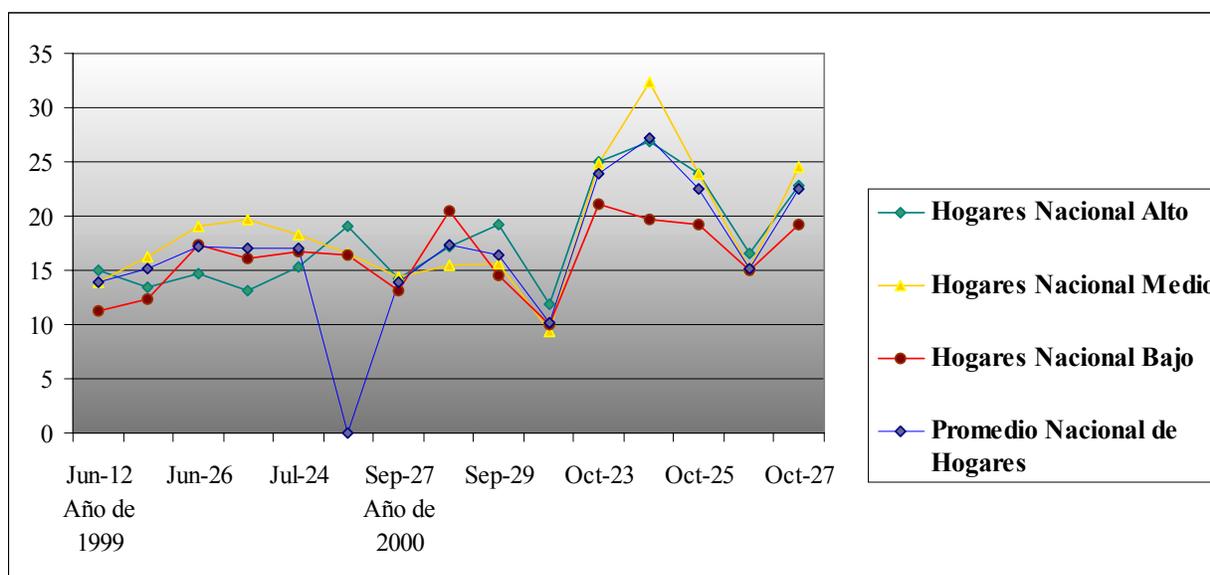
La sintonía del programa varía ostensiblemente en los hogares de estrato socioeconómico alto sobre todo a partir de comienzos de agosto de 1999, pero y se mantienen en primer lugar durante el mes de septiembre de este año, con un ligero descenso en la sintonía durante el mes de octubre.

Tabla 4.2 Rating de Hogares según Estrato

	AÑO DE 1999						AÑO DE 2000									
	Jun 12	Jun 19	Jun 26	Jul 17	Jul 24	Ago 6	Sep 27	Sep 28	Sep 29	Oct 1	Oct 23	Oct 24	Oct 25	Oct 26	Oct 27	
Hogares Nacional Alto	15.05	13.51	14.67	13.12	15.37	19.09	14.16	17.13	19.17	11.87	25.05	26.80	23.86	16.64	22.85	
Hogares Nacional Medio	13.98	16.18	19.07	19.75	18.34	16.52	14.45	15.49	15.67	9.32	24.86	32.38	23.90	15.15	24.57	
Hogares Nacional Bajo	11.23	12.41	17.33	16.05	16.76	16.35	13.05	20.46	14.60	9.97	21.11	19.62	19.18	15.06	19.16	
Promedio Nacional de Hogares	13.84	15.19	17.14	17.04	17.05	*	13.98	17.34	16.33	10.20	23.83	27.19	22.53	15.23	22.54	

Fuente: IBOPE Colombia S. A. Junio-Agosto de 1999; Noviembre de 2000.

* Sin Información.



De un total de 561 llamadas (Línea T) que preguntaron a la teleaudiencia hacia esa finalización de mes si le gusta la novela *Francisco, El Matemático*, un 76.8% respondió que sí. Tan sólo un 14.4% que no y un 3.7% no sabe o no responde.

4.4.3 Comentarios en la Línea T del Diario *El Tiempo*

La Vicepresidencia de Relaciones con la Comunidad de *El Tiempo*, a través de su proyecto “La educación un compromiso de todos”, que realiza junto con la Fundación Corona y la Universidad de los Andes, se vincularon al proyecto del IDEP invitando a sus lectores y televidentes en

general a comunicar sus opiniones, sugerencias y denuncias suscitadas por la emisión del seriado. Estos conceptos fueron recibidos a partir de llamadas telefónicas o correos electrónicos dirigidos a la Línea T de *El Tiempo*, desde el día sábado 22 de mayo, a las 11:00 p.m., luego de la emisión del primer capítulo del dramatizado.

El citado diario invitaba las manifestaciones del público de la siguiente forma:

¿Conoce historias similares a las de *Francisco, El Matemático*? ¿Tiene ideas de cómo solucionar este problema o enfrentar estas situaciones? Llame a la Línea T (teléfono 4103737 código 5253) o envíe su mensaje a "mailto:educación@eltiempo.com.co".

Tales mensajes fueron posteriormente publicados en la sección Buzón T. V. del Magazín *Aula Urbana*, en sus números 11 (p. 15); 12 (p. 22) y 13 (p. 22). Pero en razón de que los televidentes suministraron nombres de las personas o instituciones implicadas en situaciones similares a las que exhibía la serie, estos fueron omitidos.

A continuación se listan estas comunicaciones con base en un ordenamiento que quiere resaltar el lugar de sus autores frente a la institucionalidad escolar (estudiante, profesor, directivo docente, padre de familia y televidentes o público en general); para intentar ponderar desde qué perspectiva valoran el seriado y la influencia recibida por la campaña promocional del periódico *El Tiempo*.

Esta vinculación de un medio escrito a un proyecto pedagógico que utiliza la televisión comercial aceptando las lógicas de producción propias del medio para tematizar las urgentes realidades de la práctica pedagógica y del mundo de la escuela, ponen de presente los interesantes efectos socioculturales que puede causar una propuesta inédita para impulsar la formación en valores del profesorado. Porque representa el enlace posible entre mundos aparentemente disyuntos como las realidades de las comunidades, los problemas de la escuela, la prensa y la televisión; logrando así sea transitoriamente, articular el campo de la comunicación/educación.

Otro punto a resaltar, es que se trata de televidentes y lectores de un periódico de circulación masiva, que además opinan a través de otros medios como la vía telefónica y el correo electrónico, es decir, se trata de una audiencia en algún grado versada en competencias multimediales que se comunican para opinar o criticar, sugerir alternativas de solución a algunos de los problemas planteados en la serie, o formular denuncias de las realidades educativas que los afectan.

Esta segmentación también resulta útil para diferenciar dos tipos de público con sensibilidades, expectativas y lugares socioculturales dispares frente a los medios masivos de comunicación: los jóvenes y los adultos, para contrastar las lecturas hechas desde al menos, dos generaciones distintas.

Clasificación del listado de mensajes enviados a la Línea T:

ESTUDIANTES

OPINIONES

- Conocí una amiga que quedó embarazada a los 16 años y tuvo que irse de la casa por que la mamá no la apoyó, yo creo que las madres deberían ser más comprensivas, ya que uno como adolescente se revela.
- Una compañera quedó embarazada y desgraciadamente le toco buscar la vida como pudo.
- Cuando una niña queda embarazada que debe hacer si sus padres no la ayudan.
- Este programa es bueno. S.
- El acoso sexual es muy frecuente entre profesores y alumnos y viceversa. R. A.
- El Profesor de educación física persigue mucho a sus alumnas en esta serie.
- Yo creo que hay profesores muy aprovechados.

SUGERENCIAS

- Cuando yo estaba estudiando una amiga mía quería jugar al papá y la mamá y así fue como lo hicimos, yo no sabía nada de eso, ella me indujo, sin ninguna clase de conocimiento del tema, hay que incitar a los niños hacer deporte, hay colegios que no tienen canchas de juegos.
- Donde yo estudio los profesores son unos cobardes y casi no enfrentan problemas de este tipo, hay que ayudar a los jóvenes, no dejarlos solos.
- Lo más importante es que el maestro sea amigo de los alumnos, cuando están en descanso no los dejen solos, compartan con ellos, escuchen sus problemas. P. R.
- Pido a los organizadores no utilizar las instalaciones del colegio INEM, ya que lo están desprestigiando.
- Pienso que deberían educarnos más en lo referente a lo sexual.
- Somos exalumnos del colegio INEM Francisco de Paula Santander de Kennedy, llamado *Jimmy Carter* en el seriado. Actualmente cursamos estudios universitarios en la Universidad Nacional. Queremos manifestar nuestra protesta con respecto al contenido de la primera emisión de la serie *Francisco, El Matemático*, donde encontramos incongruencias y una óptica errada sobre la verdadera vida de los diferentes estamentos que conforman la educación estatal. La serie particulariza las situaciones presentadas, ya que utiliza un uniforme de la institución como propio. Además, discrimina la clase social media baja, mostrándonos como personas desadaptadas y sin valores. Esto desacredita la buena reputación del Instituto, de los alumnos y de los egresados. Por otra parte, no se reconocen los logros conseguidos por el Instituto y en general los de la educación pública a lo largo de 29 años de servicio a la ciudad. Como ejemplo, están los innumerables premios y reconocimientos alcanzados a nivel nacional: el desempeño de la banda sinfónica musical o el de sus deportistas, grupo que figura entre los mejores a nivel distrital y continental. Esto sin hacer alusión a miles de estudiantes que por tantos años hemos sobresalido en las pruebas de Estado y nos hemos vinculado a las mejores universidades, tratando de hacer un mejor país. Cualquiera persona que no conozca verdaderamente el INEM de Kennedy pensará que nuestro colegio es un Instituto, en el cual sólo reina el vandalismo, cosa que es totalmente falsa. Con lo expresado no queremos resaltar únicamente los logros del Instituto, sino toda la educación pública. Exigimos que se revise el estudio realizado por el IDEP, *El Tiempo* y RCN; y la Vicepresidencia de Relaciones con la Comunidad para que se muestre la realidad, y que de esta forma se le de un nuevo enfoque a la serie. Agradecemos su atención, Cordialmente. H. S.

DENUNCIAS

- El profesor de educación física trató de violarme.
- Una historia del Colegio Camilo Torres, sobre unos alumnos que amenazaban a los profesores y se ven muchos alumnos metálicos.
- En el colegio X, discriminan a las niñas embarazadas y no les permiten llevar uniforme, la rectora de ese colegio abusa mucho.
- El profesor de Educación física trato de violarme.
- Una prima mía necesitaba pasar una materia y tuvo que tener relaciones con el profesor para que la pasara.

PROFESORES

SUGERENCIAS

- Seguí con interés el primer capítulo de *Francisco, El Matemático*, apenas se esboza la problemática que se vive en las escuelas y colegios de Colombia, en particular los oficiales, la percibí muy actuada, será por que soy maestra y la obra apenas comienza. Me gustaría tenerla si luego la editan con una duración menor para trabajarla con mis estudiantes y compañeros maestros. Tengo historias de vida de 40 muchachos y muchachas y de otros tanto maestros y maestras, en ellas se percibe por que son como son. A estas alturas tratar de resolver los problemas que causan violencia con charlas y recomendaciones es muy difícil cuando ellos siguen doliendo y los maestros no estamos preparados para resolverlos. En la serie se aprecia el trabajo tan valioso de la consejera o consejero escolar pero nuestras instituciones no tienen y las que tienen le asignan este cargo a maestros de cualquier área, alguno que otro es psicólogo educativo pero por muy buena voluntad que tengan no logran lo que aspiran por falta de conocimientos, los vacíos afectivos de nuestros alumnos y maestros son los causantes de la mayoría de los problemas de violencia. Dónde consigo los libros de Vida de Maestro. M. A. S. (Florencia – Caquetá)
- Estoy muy pendiente acerca del seriado de *Francisco, El Matemático*. Ojalá que en la obra no se hayan olvidado dimensionar a los gobiernos que nunca se han preocupado por la educación y creen que salir a regañar a los maestros por la TV es la solución sin darse cuenta que, como en todas las profesiones, siempre habrá buenos y malos. Ser profesor en Colombia es como ser ciudadano de tercera. No se justifica que para llegar a la categoría catorce del Escalafón de maestros con un sueldo de \$1'300.000 tengan que pasar cerca de 25 años de ejercicio, mientras en otras profesiones ese sueldo es duplicado, como en el caso de los congresistas, quienes más ganan y nunca se encuentran en sus recintos de trabajo para aprobar alguna ley. ¡Qué tristeza los representantes que tenemos! Gracias por la atención prestada. C. E. T. Técnico en Sistemas.
- Tres alumnas del salón estaban fumando, pero es muy difícil acercarse a ellas para hacerles un reclamo, es cierto que al descanso uno debe acercarse a los alumnos y tratar ser amigo de ellos, preguntarles e interesarse por ellos. F. Envigado – Antioquia.
- Nosotros tenemos un proyecto para presentar a ustedes sobre el tema, ya que es una tesis de grado. Llamo de Florencia. W. G.

DENUNCIAS

- Cordial saludo y felicitaciones por el servicio. A ver si así el país comprende en alguna medida lo que debemos soportar los maestros de los colegios oficiales. Como docente de uno de estos establecimientos, les envío dos hechos escatológicos ocurridos, precisamente, en vísperas del día del educador y que podrían servir como aportes fenomenales del seriado. Unos estudiantes apuestan: ¿Quién es capaz de cagarse en el salón? Buen desafío para el más “macho” del salón. Sale adelante el guapo, y lo hace, precisamente en la silla del profesor, quien llega enseguida. El cajón del desvencijado escritorio disponible para el maestro, en el salón de clases, es utilizado como orinal, la maestra llega, se sienta y al sentir un extraño olor abre el cajón. Allí están frescos todavía los orines del osado adolescente. En otra oportunidad les cuento más. Atentamente, L. P. G.

DIRECTIVOS DOCENTES

SUGERENCIAS

- Creemos muy importante que la serie *Francisco, El Matemático* nos sea enviada posteriormente en vídeo a las instituciones escolares de Colombia como material educativo para ser trabajada en talleres con nuestros equipos de docentes, estudiantes y comunidad en general. Como Rectora de una institución educativa de Montería – Córdoba me sería de mucho apoyo pues estamos empeñados con el grupo de docentes llevar a cabo una gestión mancomunada donde a partir de evidencias y testimonios (partiendo de la reflexión de nuestro hacer como Directivos y Docentes), logremos darle a nuestros estudiantes (1.400), padres y madres de familia un nuevo giro a la educación que impartimos. Seguros del éxito que alcanzara la serie y felicitaciones al grupo de actrices y actores que participan en la misma. M. E. P. Colegio Cecilia de Lleras. Montería – Córdoba.

DENUNCIAS

- Fui coordinador de disciplina de un colegio, pero los alumnos terminaron amenazando con cuchillo a un compañero.

PADRES DE FAMILIA

OPINIONES

- No estoy de acuerdo con la serie que están presentando en TV, y menos que utilicen esos uniformes, soy una madre de familia y la gente cree que este colegio es así de violento.
- La violencia no solo se origina en el colegio si no en casa por la desintegración de las familias. B. B.

SUGERENCIAS

- Debemos enseñara a nuestros hijos a que las relaciones sexuales se deben tener después de casados, antes es pecado así para el resto de la humanidad sea normal, debemos enseñar a nuestros hijos a temer a Dios, las condiciones de vida cambiaran. Alfonso.

DENUNCIAS

- Donde estudia mi sobrino, unos muchachos de un curso se reunieron en el salón y cogieron a otro muchacho y le partieron dos costillas, los sancionaron pero nada más El colegio se llama X, acá se da una violencia permanente, si las directivas no se encargan de ayudar y estar en su lugar siempre habrá este tipo de cosas.

LECTORES Y TELEVIDENTES

OPINIONES

- Interesante idea la de poner a rodar las intimidades del aula en la sociedad colombiana, valdría la pena no vulgarizar sus constructos sociales sino conocerlos, comprenderlos y solucionarlos. Para dignificar la labor del maestro no se debe deteriorar las relaciones sociales de la escuela, bienvenida la crítica. Sin Firma.
- Con gran expectativa espere la hora de ver la serie. Les confieso que me impacto mucho ver esa realidad que se está viviendo en los colegios Bogotanos, en especial los de estratos bajos, y de la cual los que tenemos una profesión distinta a la de maestros desconocíamos. Gracias por el mensaje que se le está dando a la comunidad. Espero que su contribución conlleve al entendimiento entre las personas y sea el medio para la solución de conflictos, alejando así la violencia. M. A. P.
- ¿Qué buscan con esa novela? ¿Mostrar la violencia en los colegios para que aquellos que no la tienen la copien? O van a contrarrestar la mano de violencia que Uds., mismos dicen existe en la TV nacional e internacional. Hasta ahora los programas y noticieros radiales y de TV no hacen sino fomentar la violencia no por las noticias que se pueden ocultar pero si con sus comentarios, tomas inadecuadas de las víctimas y entrevistas sin criterio. R. J.
- Los señores de TV están fuera de órbita, debemos dar formación y no violencia en todos los aspectos.
- En ciudad Bolívar hay historias como esas.
- En *Francisco, El Matemático* hay cosas absurdas.
- He visto con mucha atención la serie de televisión *Francisco, El Matemático* y me sorprende gratamente que entidades como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), y la misma Alcaldía Mayor, esté generando a través de los medios masivos de comunicación estrategias tan importantes para mejorar la calidad de la educación, pues la televisión es sin duda el medio más visto.

Desde la perspectiva de los estudiantes, varias de las opiniones son de mujeres que muestran preocupación por el fenómeno del embarazo temprano y la necesaria comprensión de parte de los padres o la cercanía tutelar de sus problemas por parte de los docentes. Pero también denuncias por el acoso o chantaje sexual de parte de algunos maestros y la discriminación de que son objeto las muchachas embarazadas, a las que no se les permite portar el uniforme colegial. Los estudiantes también comparten la idea de que la escuela tenga que ver con su educación sexual.

Es muy significativo que ese enlace entre la tematización de la violación de una menor en la novela y el despliegue otorgado por un periódico a la problemática del abuso sexual en las instituciones educativas haya impulsado la denuncia de la estudiante de su profesor de educación

física que intentó violarla. Desde el punto de vista estadístico el problema de abuso sexual denunciado por las estudiantes, es muy importante en la ciudad, el periódico *El Tiempo* del domingo 22 de junio de 1999, en su artículo “Cuando la docencia es indecente” cita 49 casos de este tipo reportados ante Medicina Legal en ese último trimestre. (pág. 7C)

En un segundo plano les preocupa el fenómeno de la violencia en la escuela y no asociar el uniforme del Colegio INEM a la conflictividad que está denunciando la serie. Problema directamente relacionado con los signos de pertenencia institucional que se les recalca no deben ser desprestigiados en los espacios públicos, detalle aparentemente insignificante pero descuidado en la filmación del seriado, que establece una tensión entre la realidad y la virtualidad, que un joven egresado de ese plantel interpreta como una mirada homogenizante sobre la educación pública y la clase social media baja: “mostrándonos como personas desadaptadas y sin valores”, un colegio donde pareciera reinar el vandalismo. En similar dirección aparece encaminado el desacuerdo de una madre de familia frente al seriado y el uso de este distintivo. La protesta de los inemitas no carece de lógica cuando un televidente comenta su impacto al ver “la realidad que se está viviendo en los colegios bogotanos, en especial de los estratos bajos”. Lo que plantea como exigencia para este estudio, una especial búsqueda en la percepción del alumnado y profesorado de ese colegio frente a que sean sus instalaciones y sus emblemas los que sirvan como escenario para la filmación de la cotidianidad del colegio virtual “*Jimmy Carter*”.

Como se colige de los anteriores comentarios de los jóvenes, en el vértigo de las imágenes vistas se han visto, ante todo como cuerpo. Cuerpo erótico que despierta unas particulares relaciones con sus pares y con los adultos. Cuerpo como lugar privilegiado para hacerlo instrumento o receptor de agresividad y la violencia. Pero también sitio de marca que se inviste simbólicamente y en el que puede estar condensada la institucionalidad de la escuela como uno de los lugares fundamentales de su socialización. No es desdeñable que sea el cuerpo lo que los concita a expresarse, porque el cuerpo es ante todo lugar, realidad espacial y posesión intransferible, que la cultura ha vuelto dócil moldeándolo, adiestrándolo, potenciando sus fuerzas y sobre todo normalizándolo. Un espacio de sensibilidad, para las relaciones vinculares y de articulación entre lo público y lo privado; en suma, una sede tanto subjetiva como política.

Estos mensajes de los jóvenes no atestiguan haber percibido una intencionalidad pedagógica y un potencial uso formativo con los actores de la escuela detrás del seriado, como sí la capta la directivo docente que se comunica desde Montería o el televidente que percibe que se está generando con esta estrategia una intervención sobre la calidad de la educación.

En general el grupo de mensajes que pudieran catalogarse como provenientes de los sectores adultos de la teleaudiencia, reconocen que se ha puesto en escena un problema público como es el de la escuela y las problemáticas que allí tienen curso. Los mensajes se debaten entre plantear si el medio refleja o no esas realidades o por el contrario las exagera, si hay coincidencia entre la cotidianidad y lo mediacional, que nos sirven de indicio para colegir reflexiones sobre los procesos de identificación con las imágenes y personajes del mundo narrado de la telenovela y el mundo vivido por el ciudadano común.

En ese sentido los cuatro mensajes de los maestros atestiguarían que la relación entre la escuela y los procesos de violencia, pero sobre todo con el mundo de los jóvenes, es de desencuentro, puesto que enfrentan a una institucionalidad (que incluye especialmente la propia práctica

docente) con unas relaciones en la que la figura del adulto, y en particular el maestro, ya no tienen el mismo estatuto de otros tiempos. Una escuela que no resultaría eficaz para tratar con la pugnacidad y la postura iconoclasta del mundo adolescente, en la que ya no caben los reclamos por fumar en el salón, las buenas intenciones y consejos de quienes offician como orientadores o psicólogos escolares, pues ya ni la presencia ni el lugar del maestro parecen respetables. Más allá de aquel que se creyera regañado por el gobierno a través de la televisión, los profesores y directivos docentes dan cuenta de una serie de situaciones extremas que enfrentan al maestro a los límites de su función y las competencias de la escuela y en ese sentido los primeros capítulos de la serie parecen haber dado en el blanco.

La institucionalidad familiar no parece tampoco haber quedado ajena a sentirse coadyuvante en la producción de procesos de violencia achacados a la “desintegración familiar”, o para el caso de los cambios en la asunción de la sexualidad de los adolescentes, a una “pérdida de los valores” como la virginidad, el enaltecimiento del matrimonio o el temor a Dios. El seriado lleva a pensar a otra madre de familia que la fijación de los límites para el vandalismo escolar podría estar relacionado con un lugar blandamente ocupado por las directivas de los planteles. Así una actualización de lo educativo en los medios, introduce preguntas por las funciones de la escuela y la familia como instituciones centrales de la cultura.

Desde una perspectiva más general, la teleaudiencia habría visto que *Francisco, El Matemático* resultaría ser otro programa que incita a la violencia y que por tanto no sería formativo, mientras que por el contrario otro televidente reconocería en las temáticas de la serie: “las intimidades del aula en la sociedad colombiana”, una crítica favorable que redundaría en favor de la dignificación de la labor del maestro.

4.4.4 Notas periodísticas sobre la recepción de la teleserie y los materiales

Una breve reseña y análisis de la búsqueda de los comentarios periodísticos aparecidos en cinco grandes casas editoriales de diferentes departamentos: *El Tiempo* y *El Espectador* de Bogotá, durante los tres primeros meses de la emisión de la teleserie: mayo, junio y julio de 1999 y de estos mismos meses durante el año en curso. Aunque se consultó también *El Colombiano* de Medellín; *El País de Cali* y *El Heraldo de Barranquilla*, no se encontraron comentarios.

En mayo de 1999 un columnista del diario *El Espectador*, haciendo referencia al foro “La Comunicación Educativa como Estrategia de Desarrollo Pedagógico” que sirvió de marco para el lanzamiento de la teleserie, en el artículo titulado *Capacitación de docentes por televisión* reseña: “Los docentes de la ciudad podrán contar en poco tiempo con un nuevo espacio para su capacitación a través de la televisión”. Se trata de un seriado que presentará la problemática de la educación por medio de la cotidianidad de un colegio distrital. También se informa al lector que es un intento por aplicar la comunicación a las labores de la pedagogía, como parte de las estrategias del IDEP para el mejoramiento educativo en Bogotá. El proyecto busca así mismo integrar la televisión pública con una intencionalidad educativa y cultural, auspiciando su utilización dentro del aula. A continuación detalla que la serie hace parte de un conjunto de materiales pedagógicos que incluyen una colección editorial, talleres y seminarios. El mencionado evento analiza la comunicación como herramienta educativa, las alternativas y limitaciones para el uso de medios de comunicación en la escuela, la integración del componente

comunicativo en el currículo de las facultades de educación, así como de las facultades de comunicación social.

El 22 de mayo de 1999 en la sección Cultura/ Cartelera del diario El Espectador se comenta el inicio del seriado: *'Francisco, El Matemático' quiere sumar $1 + 1 = \text{nuevo dramatizado}$* . El periodista destaca que el trasfondo del programa es la reivindicación del trabajo educativo y formativo del maestro “que anda de capa caída”.

Se llevará a la pantalla la cotidianidad estadística de un país con problemas como la deserción escolar, el embarazo adolescente, las pandillas juveniles y la pérdida de valores.

Añade el columnista: “Aunque hay muchos comentarios respecto a que *Francisco, El Matemático* se parece a *Décimo grado*, realizado por CENPRO hace algunos años, lo cierto es que los tiempos han cambiado tanto que muy poco tienen que ver, salvo por filmarse casi en su totalidad en un colegio (en este caso la locación principal es el INEM de Kennedy) y por mostrar la vida de los estudiantes que trascienden entre la adolescencia y la juventud. Familiarmente hablando, convence y se podrá ver los sábados entre las 8:00 y las 9:00 p.m.”

Exactamente un año después de emitido el primer capítulo de la teleserie, el día lunes 22 de mayo del 2000 se publica en *El Tiempo* la noticia: “*Francisco, El Matemático* fue vendida a Panamá, Honduras, Guatemala, Costa Rica y República Dominicana.”

El domingo 11 de junio del 2000 El Espectador compara diversas telenovelas del momento (*¿Por qué diablos?*, *Francisco, El Matemático*, *Pandillas: guerra y paz*, y *Yo soy Betty, la fea*) en su artículo *Telenovelas para un mejor futuro*. El columnista dice que en todas es común el melodrama, pero también una reflexión amplia sobre las maneras cotidianas de ser colombianos. En *Francisco, El Matemático* se han tratado temas como la droga y ahora la violencia intrafamiliar.

Allí también aparecen los jóvenes tratando de relacionarse con la vida y la sociedad a través del colegio, la familia y el trabajo. Siendo manifiesta una dramática desorientación, falta de oportunidades y desconexión del todo social, de la dura realidad. A su juicio el tema de la violencia intrafamiliar ha sido tratado sin miramientos ni suavidades morales, introduciéndolo como un tema polémico que muestra otras violencias, aparte de la guerrillera y paramilitar. Nos estamos maltratando y excluyendo desde el hogar, fallando como sociedad en nuestra intimidad.

Junto a las otras temáticas de las novelas quedan para el colombiano unos espejos rotos que muestran las maneras de ser colombianos, costumbres que nos impiden construir un país leal y un pacto de confianza para convivir, que en su institucionalidad está roto. Un país de gente honesta como individuos, pero incompetente como colectivo.

Concluye así el periodista: “En las telenovelas nos vemos como un país enfermo, triste, patético, indefenso... Un país a merced de la *mala 'leche'*, un país que sigue fiel a *Pambelé* cuando dice que “es mejor ser rico que pobre” y a *Cochise*, quien afirmó que ‘en Colombia ha muerto más gente de envidia que de cáncer’. Esperamos que estas telenovelas nos brinden algún proyecto colectivo para reconstruir nuestra ética e imaginar la esperanza. La TV debe servir, también, para crear ficciones de mejor futuro.”

Mirador en su columna Imágenes, del diario *El Tiempo* del jueves 13 de julio del 2000 reflexionando sobre las funciones de la televisión a través de los programas de entretenimiento, cree que el seriado de RCN le está haciendo eco “a la cultura de violencia que vivimos a diario”, en tanto está desenfocado de un problema sutil pero definitivo: el lenguaje. A pesar de que siempre había encontrado un favorable saldo pedagógico en el programa, se ha percatado que el lenguaje utilizado por los personajes es supremamente agresivo no sólo en las palabras, sino en la entonación, y la permanente forma insultante como se habla. Él supone que seguramente este lenguaje debe ser muy similar al que usan los muchachos, pero no estima conveniente se lo irradie a todo el país. Concluye diciendo que: “La televisión no puede poner la violencia al servicio del *rating*. Así no se hace paz, sólo se propaga el mal ejemplo.”

El sábado 22 de julio del 2000 en el artículo “Para *Francisco, El Matemático*”, comenta: “Aunque las historias que plantean están bien contadas, ya no tienen la fuerza ni el mensaje que contundentemente solían tener cuando era una serie. El uso del lenguaje cada vez tiene un tono más agresivo. Y eso cansa. El ejemplo que se brinda no es el mejor para los seguidores de este dramatizado.”

El domingo 30 de julio del 2000 en el cuadernillo 2-10, la columna *Midiendo/ en pulgadas* se reseñan criterios encontrados acerca de la novela *Francisco, El Matemático*, quienes la consideran buena, pues creen que sus mayores aciertos son la manera en que retrata la vida estudiantil, la calidad de sus actores y la realidad de los jóvenes dramatizada con una interesante propuesta argumental. Pero también tiene detractores. Le critican su tono violento, el manejo de las groserías, el alargue de la serie y el hecho de que haya perdido el rumbo y no sea un buen ejemplo para los jóvenes como cuando fue una serie. También, que se haya sacrificado su aporte social por convertirse en una novela centrada en el drama pasional.

Pero son más los halagos. Porque la serie está bien construida, tiene ritmo, personajes sólidos y presenta situaciones cotidianas de los jóvenes que sí hablan como hablan, que viven en medio de una realidad cargada de agresividad y que no encuentran rumbo.

Estas notas periodísticas tienen una particularidad respecto de la recepción no sólo de los materiales de la *Caja de Herramientas*, la materialidad misma del Proyecto del IDEP, sino desde lo que es captado por los medios como relevante, de esta “punta del iceberg” que sería el seriado televisivo. Mientras que los dos primeros artículos del diario *El Espectador* y en general los producidos por *El Tiempo* en su etapa de vinculación activa al Proyecto, captaban las intencionalidades pedagógicas de la propuesta ligadas directamente a la novela: formación de maestros por la televisión, la cotidianidad escolar y las vicisitudes valorativas de hoy en la práctica docente, integrar la televisión pública al aula regular y de los medios de comunicación en el currículo o mucho más aún impactar las facultades de educación y de comunicación, pero sobre todo la articulación del campo educación/ comunicación. Esta perspectiva pedagógica que además de proyecto educativo constituye una intervención a nivel social, se va desdibujando, hasta el punto que una año después el seriado se ha convertido solamente en un producto comercial que reporta excelentes dividendos a la programadora, pero en el que la escuela, sus representantes públicos o el interés ciudadano han sido convidados de piedra.

Queda luego para los comentaristas, que la serie sigue dando qué pensar sobre nuestra realidad colombiana, pero que esta nueva puesta en escena de la escuela en los medios carecería de un “proyecto colectivo para reconstruir nuestra ética e imaginar la esperanza”, una especie de sentimiento de que ahora que hemos desnudado en la pantalla chica una escuela que no queríamos reconocer que existía, deberíamos tener una serie más optimista. Sólo hasta ahora es cuando se hace posible para los columnistas reconocer la estereotipia de algunos de los personajes y se empieza a evidenciar que hay un uso expreso de la violencia verbal de la novela al servicio de las industrias culturales y sus productos de masas. Los periodistas extrañan el mensaje que la serie tuvo al comienzo y que aunque mantiene unos reportes de sintonía elevados, se ha vuelto un “culebrón” poco ejemplificante para los jóvenes. Hay nostalgia en estos comentarios por el aporte social de la propuesta. Ojalá que esta investigación pueda aportar a los medios noticias esperanzadoras de otras mediaciones culturales producidas en lo que fuera el fundamento de todo este fenómeno sociocultural: la escuela y las historias de vida de maestros.

4.4.5 Impacto en otros programas, proyectos o instituciones

Se comienza un rastreo al eventual impacto de la *Caja de Herramientas* con otros proyectos o ámbitos como la teleserie auspiciada por la DIAN y realizada por la programadora RCN: “*Alicia en el país de las mercancías*” o el recientemente publicitado proyecto de *El Tiempo*: “*El libro de los valores*” (en su edición del domingo 13 de agosto, sección 2-14), que circulará a través de los periódicos regionales de esa casa editorial; que mediante fábulas, moralejas y frases famosas de la sabiduría popular, busca producir un material para auspiciar la reflexión sobre la problemática valorativa.

4.5 Recepción focalizada o intencional de los materiales de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*

La recepción focalizada, direccionada o intencional de la propuesta, se viene recabando a través del seguimiento a las siguientes fuentes: Comentarios de los docentes al recibir la *Caja de Herramientas* en los 25 talleres sobre dilemas morales correspondientes a la primera fase de distribución de los materiales realizados en distintas localidades, y los comentarios de los asistentes a los Seminarios Video-Foro organizados por el IDEP, que sirvieron de soporte para la creación de los videos, incluidos luego en la *Caja de Herramientas*.

4.5.1 Comentarios de los docentes al recibir la *Caja de Herramientas*

A continuación se presentan los análisis a los comentarios consignados sobre los materiales en nuestra Encuesta de Seguimiento a la Distribución diligenciada por los docentes y directivos docentes asistentes a los 25 talleres iniciales, donde se hizo entrega de la *Caja* para instituciones de educación pública. (Ver formato anexo, ítems 28 a 39).

Tabla 4.3
Ítem 28: ¿Cuándo comenzarán el trabajo con los materiales?

	Frecuencia	% Válido
Sin datos	44	17.6
Una semana	25	10.0
Un mes	31	12.4
Segundo semestre	131	52.4
N-S/ N-R	44	17.6
TOTAL	250	100.0

De acuerdo a estos datos de los 250 encuestados, solo un 10% iniciaría un trabajo con los una semana después de recibirlos y un 12.4% en un mes. Pero en razón de la proximidad de la finalización del primer semestre de labores académicas, el 52.4% de los docentes estimaba que comenzaría a usarlo en el segundo semestre de 2000. De acuerdo a un corte temporal producido en el mes de octubre sobre el seguimiento telefónico un 69% de los docentes contactados reportó un uso efectivo de la *Caja*, luego estas previsiones se cumplieron y se superaron.

Tabla 4.4
Ítem 29-33: ¿Con quiénes comenzarán a trabajar los materiales?

	Frecuencia	% Válido
Con Profesores	162	64.8
Con Estudiantes	125	50.0
Con Padres	65	26.0
Con otros actores	19	7.6

Este ítem de selección múltiple muestra que de los docentes encuestados, un 64.8% creyó factible, al momento de recibir la *Caja*, comenzar a trabajar los materiales con los profesores, un 50% con estudiantes, un 26% con padres y un 7.6% con otros actores de la comunidad. Es necesario tener en cuenta que un docente puede realizar más de una elección, por lo tanto la tabla aglomera cuatro variables del instrumento de encuesta. Lo significativo de estas tendencias está relacionado con que se haya priorizado en esas primeras intenciones un trabajo de formación con sus propios colegas, que confirmaba hasta ese momento, el propósito fundamental del Proyecto del IDEP: la formación de docentes. Sin embargo, el Estudio comprueba que las intencionalidades de uso se realizaron fundamentalmente con estudiantes y de manera secundaria con docentes y padres de familia. Es posible que estas tendencias cambien de manera radical con el inicio del nuevo año, en el que varias instituciones han programado un trabajo con la *Caja*.

Tabla 4.5
Ítem 34-39: Calificación según utilidad de los materiales (De 1 a 5)

	34 MINISERIE TV	35 VIDEOS COTIDIAN	36 LIBROS	37 GUÍA PEDAGÓGICA	38 MAGAZÍN AULA URBANA
Datos válidos	114	96	92	94	93
NS/ NR	136	154	158	156	157
Promedio a c/ material	4.07	4.29	4.27	4.37	4.34

La mayoría de los 250 encuestados otorgaron altos puntajes (entre 4 y 5) a la mayor parte de los materiales de la *Caja de Herramientas*. Con máximos puntajes resalta la *Guía Pedagógica*, elección que está en directa correspondencia con el trabajo en los talleres sobre dilemas morales, que hacían de este material su pivote de reflexión. Estos puntajes deben ser de todas formas relativizados, en razón a los altos índices de no elección de respuesta, que los maestros argumentaban como imposibles de juzgar en ese momento, en razón de que no se les había hablado de ellos, que no los conocían.

4.5.2 Comentarios de los asistentes a los Seminarios Video-Foro

A finales de 1998 (el primer seminario sobre el tema de la violencia en la escuela fue convocado el 17 de noviembre) el IDEP realiza una serie de seminarios en los que invita a una serie de especialistas a exponer sus puntos de vista sobre los problemas sociológicos, psicológicos y pedagógicos encontrados en las historias de vida de maestros del Distrito. Cada evento realizado entre las 9.30 a.m. y las 4.30 p.m., de entrada libre, contó con una significativa asistencia de profesores, orientadores y directivos docentes. Al final de estas sesiones se invitaba a la concurrencia a escribir su opinión sobre el trabajo del seminario y su organización logística, acompañada con los datos de identificación personales e institucionales.

Se lograron así registros de 8 de los 10 seminarios realizados (No. 2: Sexualidad en la escuela; No. 4: Relaciones escuela-comunidad; No. 5: Programas de prevención; No. 6: Imagen del maestro; No. 7: La salud mental en la escuela; No. 8: Motivar la expresión artística; No. 9: Discriminación y respeto a la diferencia y No. 10: Volver a la pedagogía).

En estos eventos se daban a conocer algunas de estas historias de vida recogidas al inicio del proyecto y se filmaba la participación de los seminaristas, con los cuales luego se elaboraron los 10 videos en formato VHS de *Cotidianidades que Enseñan*. El magazín *Aula Urbana* apoyó la difusión de estos eventos

Se presenta aquí un breve análisis de esos comentarios y adjunto a este informe se hace entrega al IDEP de una base de datos en ACCESS, en medio magnético, con su sistematización.

Esta recepción inicial de los maestros muestra en general que la colección editorial *Vida de Maestro* y los videos de *Cotidianidades que Enseñan* junto al trabajo de los otros componentes del Proyecto, tendrían muchas posibilidades formativas con los maestros, los estudiantes y los padres de familia. Pero introducen un cuestionamiento central para el proceso de distribución de la *Caja de Herramientas*: ¿Cómo se van a dar a conocer las bondades pedagógicas de estos materiales en un proceso de distribución centrado en una estrategia (el análisis de dilemas morales) que sólo utiliza los videos del seriado *Francisco, El Matemático* y la *Guía Pedagógica*?

Seminario No. 2: Sexualidad en la Escuela

Los profesores consideran importante que este tema se ventile en la escuela pero no se sienten preparados para abordarlo, por lo que verían con buenos ojos que los medios masivos ayudaran. No son visible cuáles son los apoyos que la institucionalidad educativa brinda a los Proyectos en Educación Sexual. Encontraron que los especialistas aportaron claridad conceptual y superaron los tradicionales enfoques biológicos, jurídicos y de salud al tratar el tema que pueden llegar a

enriquecer el PEI de las instituciones o algunos proyectos de aula. Esta sesión también creó inquietudes sobre la importancia de la cercanía del maestro hacia el joven y cuestionamientos acerca del papel del docente que entrevé su necesaria vinculación con la familia de sus alumnos.

Seminario No. 4: Relaciones escuela-comunidad

El seminario inquieta al maestro sobre la relación escuela-comunidad-sociedad, que plantean preguntas para la manera como están pensados los PEI, y la formas como se vienen constituyendo los órganos de participación de la escuela. Se captó el énfasis puesto en la convivencia, el trabajo cooperativo, la democracia y la interculturalidad, aunque algunas intervenciones les parecieron muy teóricas a algunas personas. Una dificultad a vencer para dinamizar esa relación-escuela comunidad es la “pasividad” en la que es leída la comunidad, también encontrar estrategias de comunicación para acercarse a lo extramural de la institución educativa, pero también al niño; dos realidades presentes ante el maestro pero de las que podría estar divorciado.

Seminario No. 5: Programas de prevención

Se aprehende que un trabajo de prevención integral debe involucrar a la familia del niño, también se dieron a conocer algunas estrategias prácticas para prevenir el consumo de psicoactivos debido a la preocupante escalada de las estadísticas que también fueron presentadas. El tema resultó supremamente pertinente sobre todo para aquellos maestros que trabajan en zonas donde el riesgo de consumo es muy alto. Algunos maestros llevarán estas inquietudes suscitadas a su trabajo con los alumnos y al manual de convivencia. Queda una imagen para los maestros de que gran parte de la responsabilidad del consumo de drogas en los adolescentes está en la familia, pero que también el maestro debería sensibilizarse ante las personas que son adictas. Un docente reconoce en este evento un espacio de formación que replicará con otros maestros y con sus alumnos.

Seminario No. 6: Imagen del maestro

El seminario cuestionó el papel del maestro en la sociedad, exponiendo las realidades a las que se ve enfrentado, también hizo pregunta sobre las actitudes de resentimiento hacia su profesión. Captan que el maestro debería tener una perspectiva más investigativa con su práctica, consigo mismo y su comunidad, para permanecer en la estudiosidad y la innovación, sin relegar su competencia en la formación de las nuevas generaciones. Se achaca mucha permisividad social y de los medios que estarían ayudando a la pérdida de valores y al desprestigio del maestro. Les pareció muy interesante que se hubiese invitado estudiantes para conocer sus puntos de vista.

Seminario No. 7: La salud mental en la escuela

Este y otros temas muestran al maestro la importancia de estar actualizado. También en construir un cambio de actitud sobre todo en la relación con los niños, a los que se debe tratar con afecto y tolerancia. Los maestros se pregunta qué están haciendo en su labor cotidiana de aula por buscar un equilibrio entre la prevención y la promoción de la salud mental en el escuela. En este como en los pasados seminarios hay varias menciones a la importancia de que otros docentes, directivos y padres de familia pasen por este proceso formativo. Los impactó bastante la conferencia de Luis Carlos Restrepo y su propuesta de la ternura para resolver los conflictos. También gustó mucho la investigación en Tunjuelito de la psicóloga Gloria Echeverry porque se sustentó en trabajos sobre la escuela y su comunidad. El tema pone al día el problema de la conflictividad institucional, pero no se tocó la agresividad en el aula, el desarraigo en el sentido

de pertenencia institucional y con las comunidades a las que se presta el servicio educativo. El tema también causa inquietud sobre el necesario trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

Seminario No. 8: Motivar la expresión artística

El seminario fue una sensibilización para entender que la expresividad artística, el canto, la música y el gozo por el juego, y sobre cómo generar ambientes de mayor libertad y espontaneidad, que son estímulos fundamentales en el aprendizaje y la socialización del niño. Sin embargo algunos docentes leen estas referencias a la emocionalidad y la sensibilidad artística como “sensiblerías” o sólo trabajables por alguien formado en ese ámbito. Para abrir estos espacios hacia lo artístico habría que tener presentes las limitaciones físicas de algunas instituciones o las carencias económicas para la compra de materiales. Un docente de artes cree que esa “vena artística” estaría en cada uno de nosotros, pero que habría resultado “mutilada” por algún profesor, por lo que asume su labor como un reencuentro con ese amor por el arte, la creatividad y la espontaneidad. Esta dimensión no parece ser considerada por el común de los maestros como importante en la vida del niño, por el afán transmisionista de cumplir con la programación curricular. Se reconoce que el tema tiene además relación con una noción de hombre que privilegia la razón pero olvida y relega a un segundo plano la emoción.

Seminario No. 9: Discriminación y respeto a la diferencia

Resultó muy pedagógico cuestionar desde la cotidianidad escolar los roles de los estudiantes y de los docentes. ¿Cómo sembrar la tolerancia y el respeto por la diferencia? Allí aparece la importancia de crear o innovar estrategias para regular la convivencia con la participación de la comunidad educativa. Quedando entendida la importancia del respeto a las particularidades de las personas, pues los procesos de discriminación desprestigian y marcan los niños. Reelaborar el concepto de discriminación pasa por pensar elementos impensados como los imaginarios, los modelos de feminidad y masculinidad, la cotidianidad de los espacios y la cultura, donde se desarrollan estas prácticas de homogenización. Faltaría profundizar en cómo establecer nuevas relaciones pedagógicas y personales con los niños discapacitados. La asamblea resultó sensibilizada frente a la discriminación de que son objeto las comunidades afrocolombianas y los niños con discapacidades.

Seminario No. 10: Volver a la pedagogía

En este seminario se realizó una presentación del conjunto de materiales de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*.

El evento fue percibido como una herramienta para la formación en valores. Puede también aprovecharse como excusa para reflexionar sobre el quehacer docente. Se capta que hay una perspectiva de conjunto que trasciende la cotidianidad para plantear la relación docente-comunidad, por lo que puede usarse como herramienta para fortalecer los valores personales, sociales y nacionales. Estos seminarios sirven como espacio de reflexión en torno al papel del docente en el ámbito escolar y de su comunidad, un aspecto muy valioso pues no hay muchos espacios de esta índole.

Varios participantes anotaron que falta de difusión del Proyecto *Vida de Maestro* en las instituciones, muchos docentes no lo había oído nombrar, pero ahora quisieran conseguirlo.

Es un material muy importante porque hace saber que la función del docente va más allá de ser solamente el transmisor de unos conocimientos, para que se lo perciba como orientador y guía de sus educandos. Sensibiliza hacia la problemática de los jóvenes colombianos. Facilita los encuentros de estudio de los demás docentes de la educación y que revisemos si verdaderamente somos maestros por vocación y que puede ser puesta en práctica una pedagogía dialogante.

Es necesario tener presente que falta organización institucional para los espacios de formación del docente, pues las labores cotidianas le plantean al maestro la disyuntiva entre su preparación o la asistencia del estudiante a la institución. Se sugiere que la información de estos eventos se distribuya en las instituciones para lograr mayor participación.

Por su especial relevancia se consignan a continuación varias de las expresiones textuales manifestadas por los maestros sobre el seriado:

- “Frente al video *“Francisco”* creo que en busca de los que se hace, se dan exageraciones y además que esta herramienta no se le entregue a RCN.”
- “El proyecto permite conocer un poco más de cerca el trabajo del educador pero se corre el peligro de la mala interpretación por parte de la teleaudiencia que puede llevar a deterioro de la imagen de la educación pública que ya de por sí esta deteriorada.”
- “El seriado muestra la cruda realidad en nuestras familias altas y bajas. La desintegración en los hogares. las pandillas en los colegios.”
- “Es un gran aporte para la para la reflexión profesional y el mejoramiento de la práctica docente, tiene elementos valiosos de análisis y propuestas importantes como alternativas.”
- “La serie de televisión ha cambiado con relación a sus inicios y ha reivindicado un poco la imagen del maestro, tornándolo humano e involucrado con sus estudiantes, ojalá el daño que se causó en los primeros capítulos, sea rescatable. Falta difusión de los libros, casi no se conocen.”
- “El seriado de *Francisco, El Matemático* se propone mostrar la cara positiva de las instituciones distritales.”
- “Filmar otra serie con el mismo nombre pero mostrando todas las realidades de estudiantes, maestros y familias. No deben generalizar.”

Este seminario, realizado el 16 de septiembre en las instalaciones del IDEP, presentó a casi 100 maestros asistentes los materiales de la *Caja de Herramientas*, para escuchar sus opiniones y perfilar la forma final de la caja, de la guía de uso y la Guía Pedagógica. Con base en una guía de análisis se solicitó a los seminaristas identificar:

- a) Líneas temáticas centrales de la serie *Francisco, El Matemático*.
- b) Elementos de relación conceptual entre las herramientas presentadas.
- c) Opiniones sobre el conjunto de herramientas.

Las conclusiones de este evento aparecen consignadas y analizadas por Francisco Montaña en el capítulo *Respuestas iniciales frente al Proyecto* del libro No. 10 de la colección editorial *Vida de Maestro*, pág. 99-111. De allí resaltaremos:

Líneas temáticas centrales de la serie: Formación de valores al interior y al exterior del aula. Presiones de grupos sociales en la escuela. Doble moral de la sociedad. Pandillas y valores morales. Consecuencias sociales del embarazo adolescente y el

aborto. Alcoholismo y drogadicción. Relaciones de confianza y manipulación en la familia. Los valores de amistad y lealtad en los grupos de jóvenes. Deficiencias comunicativas entre los profesores y los adolescentes. Papel formativo del maestro en el aula relacionado con su motivación como educador. Lo humano y lo académico en la formación integral. Valores como la confianza, el respeto, los derechos y los deberes en las relaciones intrafamiliares. Necesidades de pertenencia e identificación grupal entre los jóvenes. Falta de confianza en los hogares hacia los jóvenes. Incidencia de los problemas escolares en la familia del docente. Relaciones afectivas entre docentes y ética de la profesión. Manipulación de los alumnos por parte de los maestros. La cotidianidad desconocida de los jóvenes. Liderazgo y compromiso del maestro. Antivalores como la mentira y el ausentismo escolar por parte del maestro. Relaciones sentimentales entre los alumnos. Relaciones de amistad y conflictividad entre los alumnos. El lugar del “sapo” en la escuela. Concepto de escuela y comunidad.

Elementos de relación conceptual entre las herramientas presentadas: La filmación del seriado en el INEM de Kennedy altera la cotidianidad escolar, “comercializa” el uniforme de la institución sin el aval de esa comunidad. El seriado cumple un papel político de constatación del deterioro de la educación pública que no reconoce los méritos de esa educación. La serie exagera los aspectos negativos de la realidad, su alto *rating* es preocupante porque llega sin análisis a la sociedad: por eso es un arma de doble filo. El seriado desconoce los logros deportivos y las destacadas participaciones de la banda del INEM, es una producción donde los maestros no pueden influir y que podría haber sido destinada a una mejor capacitación de los maestros. La serie hace oportunismo político porque al desdibujar la imagen de la educación oficial justifica la evaluación-sanción, el IDEP debería auspiciar un seriado que muestre lo positivo de la educación oficial. La serie estimula en la comunidad el establecimiento de nuevas formas de comunicación, sin alejarse de mostrar situaciones similares de la realidad ha dejado de mostrar otras facetas de las instituciones educativas. Los materiales dados a conocer hoy a los maestros deberían tener mayor difusión, partiendo de nuevos esquemas de transmisión de la información incluso para asistir a estos seminarios, porque el maestro es un elemento fundamental del desarrollo social. El seriado también muestra el trabajo interdisciplinario, fomenta la discusión amplia, sería bueno tenerlo en los colegios para trabajarlo con la comunidad educativa. Procurar que estos materiales tengan un uso efectivo con la comunidad educativa y que no quede guardado en los anaqueles o en las oficinas del personal directivo de las instituciones. El seriado enseña a respetar un derecho fundamental del joven que es su derecho a la intimidad. El seriado muestra que ninguna de nuestras familias es perfecta, toca a la comunidad educativa, a las familias, los estudiantes y a los docentes. El seriado conduce al análisis, a la reflexión y a múltiples lecturas por parte de la comunidad educativa. El seriado muestra los diferentes roles ocupado por un ser humano que debe ser recuperado como el fin de la educación.

4.5.3 Recepción de los materiales de la *Caja Herramientas* en la Escuela

La relativa familiaridad de los docentes con la teoría constructivista piagetiana, facilita que la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral sea bien recibida en la escuela. Este terreno abonado unido a la importancia otorgada en los procesos de Distribución al trabajo con la Guía Pedagógica da como resultado que éste sea prácticamente el componente de la *Caja de Herramientas* que resulta priorizado en el campo de la Recepción.

En algunas instituciones educativas se ha socializado el taller recibido en los Concejos de Maestros, enseñando los materiales o realizando una sucinta réplica del taller en la que se incluye la visualización de uno de los videos, hacen llamados a sus colegas para fijarse en qué problemas trata la serie y se recomienda que se observen las cintas antes de verlas con los grupos de alumnos. También se han distribuido los libros entre los maestros con la idea de socializar sus impresiones en los Consejos Pedagógicos y ponerlas en correspondencia con las imágenes de los videos.

Los docentes que han explorado la Caja encuentran que es atractiva la variedad de materiales, que los textos de los libros son fáciles de entender y que la Guía Pedagógica les permite hacer una sincronía de todos ellos, sin embargo la falta de tiempo característica de las instituciones educativas, les impide apropiarse de mejor manera de estos recursos.

Los materiales ha sido tomados como apoyo didáctico a los proyectos realizados en la institución: democracia, formación en valores, uso del tiempo libre, educación sexual, proyectos ecológicos, proyectos de lecto-escritura y para la redacción de periódicos estudiantiles, todas iniciativas acordes con sus particulares proyectos educativos.

Pocos profesores refieren haber leído de las problemáticas consignadas en los textos *Vida de Maestro* por el periódico *Aula Urbana*, utilizado por el IDEP como mecanismo de difusión del Proyecto.

Los niños que han tenido posibilidad de conocer los materiales de la Caja, terminan prefiriendo los videos a la lectura de los libros.

“(...) algunos intentaron leerlos pero les dio jartera y los volvieron a traer: "Ay profe, yo mejor veo la película”.

Pero esto no es norma general, porque los niños de un curso habían elegido un libro según la temática que más les llamara la atención:

“(...) los alumnos recordaron algo de lo que habían leído en cada uno de estos libros empezando por el *Recreo de las Horas*, Una de las niñas que lo había leído recordó “pues que la alegría en el recreo era importante, que la alegría le servía al hombre de mucho, le daba confianza”.

De *El Profe es una Nota* otra de las niñas recordó “que el profesor esta con uno, lo ayuda, le presta el apoyo” uno de sus compañeros complementó con “que le enseña muchas cosas a uno, que es un amigo, pero que a veces toca tener cuidado”. “¿Cómo así?”- preguntó la profesora, “pues que hay unos como...”, todo el curso afirma con algarabía, en medio de la cual una niña toma la palabra “yo una vez vi en un noticiero que un profesor...” la algarabía vuelve a tomarse el salón interrumpiéndola y la niña que logra gritar más fuerte se hace a la palabra “uno tiene que tener cuidado más que todo con los profesores, “¿como así, cuales profesores?” preguntó la maestra de nuevo “hombres” respondieron algunos “masculinos”; “¿ahí decía algo, contaban algún caso?” volvió a preguntar la maestra, ninguno

recordaba con precisión, sin embargo un niño afirmó: “si profe, un profesor se enamoró de una niña y le daba buenas calificaciones si se acostaba con ella”.

De *El Colegio de la Esquina* nadie recordó nada por lo que pasaron rápidamente a *El Final del Miedo*, C., que era quien había leído recordó: “profe dizque una niña sentía miedo de los profesores y los niños que la insultaban”; “pero, el miedo de la niña por que era” pregunto la profesora “no me acuerdo por que eso no lo leí” anotó C., “pero más o menos de que se acuerda” insistió la maestra “ella tenía miedo de los del salón, de pasar al frente”, -¡tímida!- exclamo otro estudiante señalando a la niña que estaba sentada tras de mí, C. continuó “y que ella permanecía en una bañera, en una tina, bañándose” “¿pasaba todo el día en una tina? Pidió aclaración la maestra “no, que ella iba a lavarse y duraba como 20 o 25 minutos en el baño”.

Como ni C. ni otro estudiante recordaba algo más sobre el final del miedo y como tampoco nadie recordó nada sobre *El Arco Iris de las Aulas* empalmaron con *El Amor Eres Tú* del que una niña evocó “que algunas personas se querían, se enamoraban y estaban juntas en las buenas y en las malas, ahí decía” preguntó entonces la profesora a sus alumnos de que más hablaba, contestaron los niños como casi siempre en coro, entre las respuestas se pudo escuchar “de sexualidad”, “de sexo”. “Sensualidad o sexualidad” pidió aclaración la maestra. “Sexualidad” respondieron los niños y sobre el tema una alumna recordó haber leído “que uno tiene que cuidarse”, por lo que la profesora volvió a preguntar “¿cómo tiene que cuidarse?” Entre todos nombraron: “con condón o preservativo”, “con pastillas”, “con Calmidol”, evocaron los alumnos que en el libro también había dibujos “de personas que estaban como Dios los trajo al mundo” en medio del nuevo alboroto que se formo a causa de este tema recordaron que además estaban haciendo el amor, una niña tomó la palabra para opinar “esos ejemplos que ponen en los libros son para que los niños aprendan”, “estaban mostrando lo que es la sexualidad” anotó, la profesora pidió que describieran la lamina, la misma niña comentó “el hombre estaba tirado encima y estaban abrazados y estaban sentados así (muestra el ademán) y estaban parados” el bullicio continuó, pero ningún otro niño recordaba algo más sobre este tema.”

La colección de libros aparece mencionada menos regularmente en los maestros, como fuente documental que apoya el trabajo con los videos, lo que se argumenta como supeditada a la visita de la supervisión educativa o a los acuerdos obtenidos por los equipos docentes en sus Jornadas Pedagógicas. Pero en las instituciones que recibieron hace más tiempo los materiales, en algunos casos repartieron los libros a los docentes interesados, para que pudieran leerlos durante el receso escolar de mitad de año. En general se reconoce una gran potencialidad de los materiales para un trabajo futuro con padres o con padres y niños a la vez y de los videos *Cotidianidades que Enseñan*, se los reseña escasamente utilizados para ser vistos por los maestros, pero no como siendo trabajados con los niños. Sin embargo también se recibieron varios comentarios en el sentido que la planeación de actividades del año entrante puede integrar de mejor manera un trabajo sistemático con la *Caja*.

ⁱ Martín-Barbero, Jesús, *De los medios a las prácticas*. En: Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, No. 1, PROICOM, Universidad Iberoamericana, México. 1990.

CAPÍTULO 5

EL ENCUENTRO DE LOS ICEBERGS

Una mirada desde los medios

Germán Rey*

Los vínculos entre educación y medios de comunicación sobrepasan con creces la simple descripción de sus relaciones.

Con una presencia institucional mucho más fuerte, la escuela observó con cautela y temor la importancia creciente de los medios de comunicación. En menos de un siglo los medios electrónicos lograron generar una infraestructura económica impresionante, se articularon a transformaciones tecnológicas de punta e inventaron lenguajes que empezaron a retar a las formas tradicionales de la expresión y la representación. Pero no sólo sucedió eso. Los medios se involucraron activamente en la vida familiar, en el trazado actitudinal y comportamental de las relaciones de pares, en el diseño de las culturas, que resaltaron su oferta simbólica y el significado de sus imágenes. Pronto ingresaron a los procesos de socialización donde crearon funciones nuevas y compartieron o asumieron algunas que tradicionalmente habían pertenecido o a la familia o a la escuela.

Pero quizás una de sus características sociales más importantes de los medios ha sido su sintonía con los cambios de la sociedad, su proximidad con las variaciones de las comprensiones y de la sensibilidad que han dibujado de otro modo las relaciones humanas y su capacidad sobresaliente para adaptarse a la vida cotidiana. Desde este nuevo lugar, ocupado además a través de complejas redes de la industria cultural y de innovadoras tecnologías, los medios de comunicación no solamente perfilaron su identidad sino que también comenzaron a contrastar con las otras agencias socializadoras, en algunos casos, más lentas y conservadoras aunque también en transformación profunda.

La identidad y el contraste han hecho que las relaciones con la escuela empiecen a moverse y a definir los territorios propios, como también los puntos posibles de intersección. La historia de estos encuentros empieza a hacerse tanto en el orden de los conceptos como también de las experiencias.

Una de las tendencias motivadas por la escuela ha sido acercar los medios al aprendizaje para buscar el apoyo a procesos cognitivos pero también para recuperar la capacidad informativa que los medios ofrecen y que ya no será nunca más patrimonio único de la escuela como fue durante siglos. Pero el acercamiento se hacía desde la hegemonía del discurso escolar y tratando de

* Miembro del Consejo Directivo del Instituto de Estudios de Comunicación de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor en la Maestría en Comunicación de la Universidad Javeriana.

convertir los artefactos audiovisuales a los lenguajes y las ceremonias escolares. La apropiación difusionista de la comunicación, que también fue una tendencia en las relaciones entre comunicación y desarrollo se replicó en la escuela. Se produjo no un encuentro sino una instrumentalización de los medios en la escuela, es decir, una incorporación meramente funcional de los medios de comunicación a los parámetros del mundo escolar. Por eso persiste física y simbólicamente –como demostraremos más adelante- un salón de audiovisuales, un papel específico de los audiovisuales dentro de la racionalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y unas comprensiones –aún fuertemente moralizadoras- de la influencia de los medios en las vidas de los niños y los jóvenes.

Es evidente que, a pesar de las dificultades de este tipo de encuentro, se han hecho aportes notables a la incorporación de los medios a la escuela. Experiencias como la prensa escuela, las radios escolares, el video participante o la televisión educativa son avances en la relación. La televisión educativa, por ejemplo, ha tenido una evolución azarosa pero interesante. Desde su utilización mecánica para enfocar las cámaras a las clases de tiza y tablero hasta los experimentos de la universidad abierta o la configuración de redes de televisiones educativas internacionales; desde los proyectos de divulgación científica hasta la generación de franjas especializadas en televisiones públicas. En todos ellos se han tratado de encontrar las posibilidades pedagógicas de la televisión, su articulación con otras estrategias –desde la clase hasta la internet- , la especificidad de un lenguaje que toma elementos de la escuela como también de la producción mediática comercial. Se ha insistido en la interactividad, en la relación más participativa con las audiencias, en la experimentación de modalidades que tengan en cuenta el desarrollo de los niños o las necesidades de los adultos.

Otro camino ha venido desde las comunicaciones a la escuela a través de varias alternativas. Una ha sido la ubicación de la comunicación en los curriculum bajo la idea de que al analfabeto de otros tiempos ha sido reemplazado por el analfabeto de las imágenes y de la información. En otras palabras: que para ser competente en la sociedad de hoy es necesario dominar las culturas mediáticas desde las nuevas sígnicas audiovisuales hasta la particularidad de los lenguajes virtuales.

Pero hay alternativas mucho más innovadoras. En América Latina, por ejemplo, se ha insistido en los procesos de recepción, uso social y consumo cultural de los medios así como en un resaltamiento de las condiciones mediacionales que han dejado atrás las ideas de transmisión, de pasividad o de ubicación sin contexto de los medios. En efecto, los proyectos teóricos y aplicados de recepción, de educación de las audiencias o de consumo cultural (un concepto que supera la versión economicista de consumo) que han replanteado las relaciones entre educación y comunicación, están presididos por unos horizontes conceptuales que no sólo modifican las percepciones sobre los medios de comunicación sino también sobre la escuela. En otros trabajos he mostrado las relaciones muy directas que existen entre la idea de transmisión de la comunicación como paso de información con un concepto de socialización unilateral y una idea de la escuela como proveedora fundamental de conocimientos a través de relaciones verticales entre maestros y alumnos. Ideas que a su vez sintonizan con las concepciones de cultura como depósito de creencias, símbolos, estéticas y axiologías.

Frente a este horizonte comprensivo está otro, que une a la comunicación, entendida como producción, intercambio y apropiación de significados, la socialización como una interacción

compleja y la escuela como foro de negociación y recreación cultural así como lugar central de lo público, la convivencia y la equidad social.

Ideas como la actividad de los sujetos frente a los textos televisivos, su resignificación, el desarrollo de competencias comunicativas, la actividad del desciframiento cultural que se pone en marcha en las relaciones con lo audiovisual, están unidas con las formas de identidad y pertenencia que promueven las culturas mediáticas, las intersecciones entre culturas “cultas”, masivas y populares que dan lugar a fenómenos de hibridación (Néstor García Canclini), las conexiones que los medios provocan entre lo local y lo global, o la caída de fronteras entre saberes y estéticas, o entre conocimientos y (J. Martín-Barbero).

La cultura mediática ha venido a revolucionar las prácticas y las representaciones imaginarias, los lazos sociales y las sensibilidades; y esto se ha metido por las ventanas en las instituciones educativas y en las prácticas que en ella se manifiestan. No es tanto un problema de medios y de aparatos técnicos, que muchos proyectos educativos tratan de controlar y usar; ni es tampoco el problema de otra cultura (la mediática) que como bloque actúa paralelamente¹.

Estos encuentros ya empiezan a problematizar las relaciones entre comunicación y educación. Porque una cosa es saber como se usa el televisor en las clases y otra muy distinta percibir que lo que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información están produciendo es una reconsideración cultural de fondo, una conmoción cognitiva y de la sensibilidad que no es un producto de los medios sino una conmoción de la sociedad.

“En el ámbito educativo de mañana –escribe José Joaquín Brunner- la institución que hoy llamamos escuela radicalizará su carácter de forma, continente que procesa contenidos livianos, mutantes, siempre prontos a quedar obsoletos. La secuencia de procedimientos de adquisición y uso será entonces más importante que la secuencia de materias. Las modalidades de acceso a los lenguajes (primarios, secundarios y terciarios) será un rasgo definitivo de la escuela que vendrá. Casi todo se jugará en el terreno de la adquisición de los usos de la adquisición del conocimiento. La educación se volverá a ella misma, como todo el modo de producción y transmisión de la sociedad, más abstracta (los metalenguajes), buscará la flexibilidad adaptativa sobre todo, verá reducirse la jerarquía y los límites, impulsará al individuo a integrarse en redes, a funcionar sin demasiados puntos fijos, a cumplir funciones más especializadas pero a la vez más variadas y múltiples”².

El encuentro entre escuela y medios, si se mira desde estas últimas alternativas, es necesariamente complejo y problemático. Por una lado tenemos a una escuela de temporalidades largas, asimilada a las narrativas ilustradas y con énfasis en lo cognitivo y por otra unos medios cuyos tiempos son mucho más breves y fragmentados con mayores apelaciones a los sentidos y lo emocional y más preocupados por los relatos que por las argumentaciones.

De un lado, una escuela cuya propuesta busca formar sujetos, dentro de un contexto escritural fuerte y unos procesos de funcionamiento que tienen en cuenta el mercado pero que no están definidos completamente por él y unos medios de comunicación que determinan poblaciones - objetivo de consumidores (otro perfil de los sujetos, aunque muchos maestros no lo crean), pertenecen muy profundamente a lenguajes y gramáticas audiovisuales en las que, se rompe, la linealidad textual y que además están muy asociados con las demandas de los mercados (sin ser solamente productos de mercado) y las lógicas de los procesos industriales y corporativos.

Mientras en la escuela tienen una gran importancia la relación con el maestro y las relaciones directas (cara a cara) entre pares, se trabaja con grupos relativamente pequeños y se tienen diseñados procesos de aprendizaje, en los medios de comunicación las relaciones personales se diluyen para dar paso a relaciones con los productos mediáticos que además se expanden masivamente y se han creado sistemas y procedimientos de construcción de esos productos que pertenecen a géneros, tienen determinados formatos y requieren el uso de determinadas tecnologías.

Pero aunque todas estas características definan los territorios particulares de medios y escuela, también se detectan campos de intersección importantes: la construcción de imaginarios y de memorias sociales, la contrastación de culturas, la circulación de conocimientos, la generación de lo que Basil Bernstein llama contextos regulativos, instructivos e imaginativos.

En las especificidades y en los campos de intersección se juegan las relaciones entre comunicación y educación, mucho más allá de usos funcionales e instrumentalizaciones superficiales.

J. Huergo habla de “alfabetizaciones múltiples” que “están principalmente provocadas por los medios y las nuevas tecnologías, a la manera de una “pedagogía perpetua” que excede el control y la organización escolar, pero reconocen así mismo otras fuentes de significación, como la “cultura de la calle” y los grupos de referencia que en ella se configuran, y a la misma cultura de la escuela”³.

5.1 Saltar al vacío o la interacción de dos lógicas

Uno de los efectos más importantes de *Francisco, El Matemático* fue el encuentro –y el desencuentro- de dos lógicas: la de la educación y la de los medios de comunicación.

Haber pensado en una serie de televisión fue una decisión muy importante. Así lo percibieron tanto el IDEP como RCN. El primero lo señala explícitamente: el dramatizado buscaba arriesgar otras estrategias para la formación, la discusión y reflexión, sobre núcleos problemáticos de la vida cotidiana de los maestros. No se proponía presentar ni modelos de comportamiento ni modelos de la realidad escolar. De ese modo, desde el origen del proyecto el recurso a la televisión evitaba enfatizar en modelos para la identificación, lo que ha sido una tendencia más que generalizada. Sin embargo, como se observará más adelante en el análisis de la recepción, fue imposible apartarse por completo de esa pretensión.

Una primera tensión entre las dos lógicas se produce al confrontarse las versiones sobre la escuela. Desde el IDEP se insiste en un proyecto pedagógico y desde la productora privada de televisión en un proyecto comunicativo.

La diferencia entre lo pedagógico que resaltan unos y lo comunicativo que proponen otros, se extiende mucho más allá de las palabras. Demarca territorios propios y oposiciones reales.

Los educadores insisten en mensajes ilustrativos mientras los educadores temen que los contenidos pedagógicos sean lastres que echen a perder el relato. Los educadores acentúan los

propósitos y los comunicadores los impactos; por eso los primeros defienden más lo que quieren decir y los segundos las maneras de decirlo. La educación sería mucho más “contenidista” y la comunicación más expresiva, sin que unos y otros se resignen a desechar aquello en que no son fuertes. En el fondo persiste la idea de una educación “seria” que es responsable de saberes, valores y formación de actitudes y unos medios “frívolos” que toman lo que otros piensan o necesitan, transformándolo en productos masivos y populares. Una idea que reduce la especificidad de cada una de las instituciones, sus posibilidades, pero sobre todo desconoce las modificaciones que están experimentando como productoras de conocimientos y dispositivos activos de sensibilidades.

Esta dicotomía también se encuentra en la recepción, cuando los maestros le asignan el contenido a las clases y el vacío a lo audiovisual, el hacer a las primeras y el no hacer nada a lo segundo.

Por eso la iniciativa del IDEP, a pesar de sus indefiniciones, fue una experiencia destacada. Se arriesgó a aproximar educación y medios, comprendió los desbordamientos que sufre la escuela por varios de sus flancos, expresó socialmente las imágenes de los maestros y expuso algunos de los problemas más graves que vive la escuela hoy. Al hacerlo presionó a la televisión para que abandonara sus estereotipos y se acercara a la vida cotidiana de una institución con un poco más de exigencia y densidad.

Así se reconoce cuando el IDEP recuerda el sentido experimental e innovador de su tarea y RCN corrobora la importancia de esta clase de experiencias que sacan a la televisión de sus esquemas y sus monotonías. “Si no es una institución como esta -dice la directora del IDEP- ¿quién puede hacer lo que tan interesante han hablado ustedes? Proponer utopías, hablar de lo público, permitirse la creación, mostrar nuevas vías lejos de la comercialización....”⁴.

Por su parte, la Vicepresidenta creativa de RCN, le escribe al alcalde Enrique Peñalosa: “El valor adicional que tiene la serie es el demostrar que este tipo de televisión es posible, que puede derrotar viejos esquemas de programación que no aportan nada”⁵.

Unos y otros, educadores y productores televisivos encuentran estimulante el esfuerzo.

Hay otras dimensiones de la experiencia que se deben destacar. Se trata de un proyecto impulsado por una entidad pública que construye alianzas con una empresa privada, no sin dificultades, como los cambios preliminares de director y de actores que pudieron tener alguna influencia en los resultados o la naturaleza de la propiedad de la obra, que según conceptos jurídicos, es de quienes elaboran los libretos pero no de quienes proporcionan las ideas. Pero además el IDEP escoge el dramatizado, ubica el producto en una modalidad nueva de televisión (un canal privado), exige que la serie esté en un horario “prime” y lo vincula con otras estrategias comunicativas, como por ejemplo, los informes que acompañaron el desarrollo de la serie publicados en El Tiempo.

Las distinciones que encierra esta separación, entre lo pedagógico y lo comunicativo, son varias. Por una parte, percepciones e imágenes diferentes de la escuela como también divergencias en la representación. Mientras el IDEP insiste en el abordaje de varios temas (más allá de la violencia y la sexualidad), RCN recomienda que sean pocos para poder profundizarlos, aunque confiesa

explícitamente que alguno, como el ecológico, no ha sabido como incorporarlo a la trama de la serie.

Si la entidad pública recuerda la necesidad de subrayar el reconocimiento social de la escuela y de los maestros, pide un mayor número de “diálogos de contenido didáctico” y más fuerza en la utopía, el canal de televisión asocia sus decisiones narrativas a la necesidad de enganchar audiencia y reclama al IDEP por no haber recibido pistas concretas de la utopía. “Envíennos un documento donde ustedes tengan definida dicha utopía y si esta existe y es posible convertirla en un proyecto de televisión veremos como incluirla. Por ahora estamos trabajando en el colegio real, el de hoy”.

La opinión de los productores resalta un problema central: el significado y la posibilidad de traducción, es decir, la distancia entre los objetivos educativos y las posibilidades televisivas.

Pasar de las historias de vida al relato dramatizado no es una mera operación contractual sino mental y simbólica. Si unos privilegian las vidas otros piensan en imágenes; si unos obedecen a procesos, los otros están preocupados por la aceptación masiva.

Uno de los temas que exponen las diferencias en las comprensiones es la violencia. Aparece inicialmente en la categorización que hace el IDEP a partir de las historias de vida de los maestros, ocupa una de las video-conferencias y es además uno de los primeros materiales que se le entregan a los productores de televisión⁶. Para éstos, el tema es dramáticamente muy importante; para los educadores es pedagógicamente preocupante. “La telenovela está codificando a la escuela- se lee en una de las cartas que se envían desde el IDEP a RCN- de manera cada vez más contundente el modelo de violencia que vive nuestra sociedad”.

En la opinión de los directivos de la institución distrital las soluciones que se estaban dando en la serie eran más penales que educativas, los maestros no contribuían a resolver la violencia y la escuela se estaba mostrando como un “escenario del crimen”.

Unas anotaciones a las que reaccionarían fuertemente los productores televisivos. Desde su perspectiva, la serie no podía ser una historia moralista de “buenos”, se utilizaba la violencia como un elemento indispensable para una dramaturgia y así captar la difícil atención de los televidentes y se proponían en el relato televisivo formas concretas de resolución educativa de los conflictos.

Desde la recepción este aspecto será también importante. Para unos, la serie insiste demasiado en la violencia, para otros, es apenas una muestra de lo que sucede en las escuelas y que algunos intentan ocultar.

El lenguaje es otro elemento controversial. En el Acta 5 del 31 de marzo de 1999, el IDEP pide más cuidado en el lenguaje; los productores, por su parte, informan que han elaborado un documento de usos lingüísticos de los jóvenes que son aún más fuertes en la realidad que en la ficción.

La representación de la escuela y los maestros es otro punto de fricción en que se oponen las imágenes de los educadores con las construcciones de los productores. Los primeros critican un

manejo banal del aula de clase, falta de identidad de los maestros y una deplorable presentación del rector. “El aula -le recuerda la Directora del IDEP al gerente de RCN- es el escenario donde los profesores despiertan el interés de los alumnos por el conocimiento y por la forma como las sociedades han enfrentado sus realidades de conflicto, violencia e injusticia”⁷.

Los productores defienden su autonomía para la creación de personajes y sobre todo para la evolución narrativa, configurándose así una oposición que debería ser franqueada o por lo menos resuelta en otros proyectos futuros: la oposición entre el saber y su relato, una variación de la dicotomía contenido/forma. Como si los contenidos les estuvieran asignados a unas determinadas instituciones de la sociedad (que los crean y los reproducen socialmente) y la expresión a otros que supuestamente actuarían como canales más o menos asépticos para su transmisión.

Se parte de una comprensión falsa, que asigna una cierta dureza a unos y una completa levedad a otros, como si las narraciones no comportaran en sí mismas valoraciones y conocimientos y las ideas pedagógicas no tuvieran su diseño expresivo y sus estéticas particulares. Lo dramático es que esta escisión acompaña tanto el momento de la producción como el de la recepción: los audiovisuales sirven como apoyo, en el mejor de los casos, como tapa huecos o simplemente como pretexto para no hacer nada.

Estos terrenos expertos que optan por no dialogar suelen generar barreras que a la postre resultan infranqueables. “Ese es un buen tema para desarrollar -sostiene en una entrevista la Directora del IDEP-; el preconceito de que yo no puedo hacer eso atractivo en televisión. Preconceito complicadísimo de romper. ¿Cómo romper un preconceito de esos? ¿Cómo le dices a un grupo de brillantes personas que saben su tema? Ese es uno de los momentos más difíciles del trabajo creativo. Porque no hay referentes, tú no puedes decirles miren allá, porque eso no se ha hecho. Lo creativo por excelencia tiene unos momentos dolorosos en que te tienes que jugar y saltar al vacío. Pero es una cosa apasionante, ¿cómo convences a alguien cuando no hay ningún referente por fuera de tu mente, de qué una cosa puede ser posible?”⁸

Esta ausencia de referentes es una de las dimensiones que tornan muy difícil el encuentro de los icebergs. Pero es paradójicamente una de las pocas oportunidades para construir alianzas productivas que además modifiquen a las partes.

De todas maneras, las diferencias que asoman tras el encuentro de los icebergs son varias: la traducción de las percepciones educativas a los lenguajes mediáticos, las estrategias narrativas que privilegian temas que como la violencia permiten crear ambientes dramáticos más activos, la transformación de las vidas cotidianas reales en perfiles de personajes que pierden matices pero alcanzan una identidad narrativa tan simple como contundente.

También tenemos los límites de los “mensajes” (un concepto diferente para los educadores y los realizadores televisivos), las aprehensiones de los entornos, el sentido moral de las historias y los procedimientos de resolución de los conflictos.

El mensaje, por ejemplo, es concebido de manera diferente por los educadores y por los creativos de televisión. En el caso de los educadores, el mensaje ocupa un puesto central, es intencional, explícito y se considera absolutamente fundamental para que se presente el acto educador.

El realizador televisivo considera importante el mensaje, lo que se dice, pero se preocupa por buscarle formas expresivas que garanticen su llegada a un número muy importante de personas. Si llega a especializarlo concentra de inmediato su audiencia y puede reducir el espectro de su presencia; si lo generaliza debe recurrir a unas ciertas operaciones de estandarización.

En los dos, sin embargo, las ideas no pasan de manera directa a los alumnos o a las audiencias. En los dos existen efectos histriónicos, estrategias para la seducción.

La aprehensión de los entornos también es diferente. Tanto la educación como los medios operan sobre la realidad, son representaciones de la realidad. No es que la escuela sea real y los medios virtuales o que lo real de lo escolar sea transformado en ficción para que pueda pertenecer al mundo de la televisión. La escuela es foro de negociación cultural y de interacción social como lo es la televisión, pero la construcción de los entornos tiene reglas particulares. La escuela se relaciona con su entorno de muchas maneras: a través de los nexos con los padres, asumiendo problemáticas sociales que tienen su extensión en los comportamientos escolares (la violencia o la desnutrición, la pobreza o las discriminaciones), articulando su acción a los proyectos de desarrollo de una sociedad.

La televisión asume el entorno, a veces como simple escenografía, a veces como foco de su exploración. El dramatizado, por ejemplo, es un género televisivo que ha profundizado en los entornos sociales, mostrando el mundo los pobres, de las mujeres, de la familia, con una consistencia que no tienen otros géneros, como por ejemplo, el melodrama.

Muchos de estos nudos que ya están entrelazados en la producción se vuelven a encontrar en las prácticas sociales de la recepción.

Pero una de las conclusiones que deja la constatación más detallada de esta compleja negociación es la riqueza del encuentro. No sólo de las articulaciones que se pueden aún generar entre educación y comunicación sino sobre todo de los desafíos mutuos que se producen, los interrogantes que se abren y los cambios que desde cada uno de los icebergs se dinamizan sobre su respectivo vecino. Porque la verdad es que los “icebergs” que se observan tan distanciados en la superficie, suelen tener conexiones muy intensas en su profundidad.

Algunos de estos nudos quedaron apenas planteados en esta experiencia pionera de *Francisco, El Matemático*, otros se empezaron a resolver mientras que aún quedan zonas inexploradas que ojalá otros se atrevan a recorrer.

5.2 Una mirada desde la recepción

Los estudios de la recepción son uno de los campos más sugerentes del análisis de los medios de comunicación. Se refieren especialmente a las relaciones que se establecen entre los receptores y los productos mediáticos. Relaciones activas, orientadas por movimientos de cooperación y de actualización de los textos (U. Eco) y en las que están involucradas desde las dimensiones cognitivas y emocionales del ser humano hasta los horizontes sociales y culturales del texto y de sus intérpretes.

No hay pasividad en los vínculos sino dinamismos, competencias comunicativas en juego, atención selectiva, comportamientos de resignificación, mediaciones de muy diverso orden (Guillermo Orozco). Esto significa que entre los televidentes y los programas televisivos se generan interacciones complejas, procesos de decisión y de interpretación, usos sociales.

Una amplia literatura se ha dedicado a estudiar estas relaciones y han ido apareciendo otras áreas conceptuales cuyo desarrollo empieza a ser promisorio no solamente para la comunicación sino también para la educación. Porque las oportunidades educativas que continúan y se recrean en la escuela, se han ampliado hacia los medios de comunicación y cada vez más hacia las nuevas tecnologías de la información.

En vez de convertir a la televisión en un opositor, en una nueva especie de flautista de Hamelín de indudable éxito entre los niños y las niñas, se deberían mirar con mucho más interés los lazos que se tejen en estas relaciones, los mecanismos del uso, los caminos del consumo cultural. Ellos le procurarían a la escuela testimonios muy valiosos sobre las comprensiones que intervienen en los procesos de aprendizaje pero también sobre las motivaciones, los gustos, los sellos culturales que intervienen en actos aparentemente tan simples y cotidianos como ver televisión.

En una reciente antología de textos sobre el consumo cultural en América Latina, Guillermo Sunkel resalta dos desplazamientos teórico-metodológicos. El primero, “es el que va de la construcción discursiva del lector al proceso de decodificación, lo que es lo mismo, del análisis de los lectores inscritos en los textos a los sujetos reales...” El segundo desplazamiento teórico-metodológico es el que va del proceso de decodificación al análisis del consumo⁹.

La mirada mediática sobre la Caja de Herramientas no podía excluir de ningún modo lo que sucedió en su recepción. En el caso de *Francisco, El Matemático* se presentaban varias posibilidades. La serie había sido emitida por canal abierto, en un horario de alta audiencia y con muy importantes índices de rating. Pero también había formado parte de una estrategia pedagógica integral; en efecto, la serie forma parte de la Caja junto a otros materiales de video que recogen las conferencias de los especialistas y una colección de diez libros que combinan historias de vida de maestros con textos de reflexión.

¿Qué sucedió con el material comunicativo? ¿Cómo fue recibido en su transmisión por canal abierto y después como parte de la estrategia pedagógica? ¿Cómo fue apropiada la serie por los niños y jóvenes pero también por los maestros y los padres de familia? ¿Cuáles fueron las lecturas sociales que se produjeron del material televisivo?

A continuación se pretenden dar algunas respuestas a estas preguntas. Se hace a partir de un corpus compuesto por varios materiales: los registros etnográficos llevados a cabo en las escuelas, las entrevistas a los niños, los documentos donde se plantean los objetivos de la intervención, ya sean del IDEP o de los realizadores mediáticos, las reacciones de los televidentes a la serie. No es un seguimiento cuantitativo, aunque se observaron las mediciones de Ibope, sino especialmente un análisis cualitativo, cuyo soporte fundamental son los relatos etnográficos llevados a cabo por los colaboradores del programa Red de la Universidad Nacional de Colombia.

Lo que el lector advertirá son trazos más que conclusiones, tendencias más que hechos. Pero en estos trazos y tendencias se alcanzan a percibir las interacciones complejas que los textos y lo

sujetos producen; interacciones que perfilan las rutas sociales, cognitivas y culturales que hoy unen a la comunicación con la educación, a la escuela con la televisión.

5.2.1 El lugar físico y simbólico o audiovisual

Separada de las actividades escolares y entronizada en una especie de tabernáculo profano¹⁰ la ubicación física del televisor demuestra por una parte una distinción territorial como también una representación mental y simbólica. La televisión no ha entrado completamente a la escuela como se comprueba en la perspectiva de directivos y maestros pero está activamente en ella, en la de los niños y los jóvenes. En buena parte de los registros etnográficos se confirma que el televisor está ubicado en un salón especial (el salón de audiovisuales), casi siempre cerrado bajo llave y en algunos casos inaccesible. En una de las escuelas el relator escribe que el televisor “está anclado a la pared y no se puede cambiar de salón” mientras que en otra el televisor está a dos metros del piso. La separación es, por supuesto, mucho más que territorial; es también una separación experiencial y moral. En el primer caso porque en general la televisión en la escuela tiene poco que ver con los procesos y las rutinas pedagógicas, a las cuales se opone o con las cuales contrasta y en el segundo porque la recepción de lo audiovisual en la escuela establece una conexión muy estrecha con la moralización que las prácticas mediáticas ya sufren en la familia.

La formalización de la escuela y sobre todo la hegemonía cognitiva de su acción establecen diferencias apreciables entre las culturas textuales y las culturas audiovisuales, lo que explicará, por ejemplo, la instrumentalización que la escuela suele hacer de lo audiovisual. Pero donde esta separación experiencial se torna más dramática es en la distancia entre el mundo de los adultos y el mundo de los niños y adolescentes, el primero más remiso a aceptar la renovación de las estéticas y del conocimiento que provienen de las culturas audiovisuales y los segundos más fuertemente identificados con ellas, hasta el punto que las introducen en la escuela tal como hacen con otras expresiones, como las señales sobre el cuerpo o la sexualidad.

Esta separación, a su vez, recibe una fuerte carga moralizante. Desde la familia, que considera nociva o poco ejemplarizante a la televisión, como de algunos educadores que piensan que los mensajes televisivos influyen de manera directa los comportamientos de los niños y de los jóvenes. En uno de los relatos etnográficos aparece de forma explícita esta convergencia: “La moda ahora de los muchachos –anota una maestra- es la de andar con la camisa por fuera, pero aquí en la institución somos muy exigentes con eso, entonces ellos están entrando un poquito como en conciencia de la forma de presentarse que no es esa, como la del video”.

En otros relatos es frecuente la asociación de *Francisco, El Matemático* con la imitación de modelos: gestos, comportamientos, signos externos, pasarían directamente de la pantalla del televisor a las actitudes y las conductas de los niños y los jóvenes. Los resultados de la teleserie –se afirma en una de las entrevistas- “fueron chocorramos, cabellos pintados, uniformes afuera, Magdalenas”.

Existe una similitud entre esta supuesta transposición de signos que identifican a los adolescentes y que tienen parentesco con la iconografía de los video clips musicales, la disposición de los vestidos de los cantantes de rap o la escenificación televisiva, con las reacciones que las marcas sobre el cuerpo y la sexualidad provocan en los maestros. En un colegio religioso, una de las

primeras preocupaciones que le expresa la directora religiosa a los realizadores del trabajo de campo es la mala influencia de la teleserie en las niñas. En ese mismo colegio, las orientadoras se refieren permanentemente a las alumnas como “esponjitas que absorben absolutamente todo, son muy susceptibles a todo lo que sucede en su entorno y lo que sucede con ellas es que no asumen lo que ven, lo que observan, de manera crítica”, mientras elaboran un extenso discurso sobre la aparición del piercing en el colegio y se muestran alarmadas por los casos de embarazos tempranos y vida sexual activa en algunas de las alumnas. “Tenemos un serio problema con los piercing ¿qué hace uno con los piercing?...Entonces ya no es una sino cinco las que tienen piercing ahí en la lengua, en el ombligo. Se van pasando la bola como dicen ellas... Como mi amiga se puso piercing y ella es como la dura, la vivida, entonces pues también yo me lo pongo y no hay problema, mañana llego con piercing y de esta misma manera entonces, por ejemplo, las mismas relaciones sexuales o el hecho de consumir licor o el hecho de salir de rumba el fin de semana, todas esas cosas entonces ya no las viven sólo las niñas de 15 o 16 años, sino las muchachitas de 11 y 12 años”.

El ejemplo, la difusión epidémica de los comportamientos, la imitación de modelos, han formado parte muy central de los proyectos pedagógicos y de las propuestas de educación moral. En “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946” los autores observan la oposición entre una ética religiosa dogmática y una ética civil laica, en crisis la primera y débil la segunda que va dando paso a una “moral biológica” muy activa en las comprensiones de la escuela. “Al médico y al maestro -escriben- se les asignó la función de convertir a la escuela e institución profiláctica para la prevención de una mayor degeneración, control de la anomalía y defensa de contagio social”. La higiene mental se convierte en control social¹¹ Pero lo que se manifiesta en los cuerpos o en la voluntad -para utilizar también conceptos que subyacen a un determinado discurso educativo- se ha incorporado a las percepciones que tienen los maestros y los padres de familia de la televisión. Hay una idea de “trasvase” muy cercana a la idea de contaminación, como la idea de “esponjas” se encontrará con el énfasis en la transmisión, la corrección del carácter y las rutinas de protección.

La imitación de los modelos es una de las ideas fuerza que aparece en el análisis de la recepción de *Francisco, El Matemático*. Cuando se sondea la opinión sobre los personajes más atractivos de la serie uno de los que aparece más fuertemente es el de Magdalena; cuando se hace lo mismo con los temas recordados, los temas más relevantes son la violencia de las pandillas, el abuso sexual y el aborto. Pero como se observará más adelante, todos los conflictos llaman la atención no tanto porque se planteen, sino porque narrativamente se resuelven.

No es curioso que precisamente una de las teorías de la recepción en el debate sobre la recepción haya sido la del aprendizaje observacional de Bandura. En ella se señala que el aprendizaje se puede llevar a cabo por la imitación de modelos ya sean reales o de la ficción. La exposición a esos modelos podrían intervenir en la adopción de determinados comportamientos. La idea de trasvase frivoliza la imitación y le hace perder la densidad a las relaciones –bastante más complejas– que se dan entre los sujetos y los modelos, en este caso de la ficción. Pero también la idea de trasvase obliga a olvidar las historias, las dinámicas culturales, los contextos de la construcción de lo social. El piercing se pasa como una bola de nieve o se adopta porque “mi amiga es la dura, la vivida” así como hay una identificación de algunas niñas con la Magdalena de la ficción porque es “frentera y la más vivida”. No se trata de negar los procesos de identificación, sobre todo en un momento del desarrollo en que la búsqueda de la identidad es

fundamental (Erickson) pero tampoco reducirla a un simple problema de transmisión o aún peor, de contaminación. Este enfoque epidemiológico hace del piercing una simple cuestión de imitación, desconociendo la importancia de las señales corporales, los sentidos de las inscripciones como signos de distinción, la transformación de las relaciones sexuales asociadas a los cambios en la familia o a las rupturas de las barreras de control social. (Beck. Margulis). El mismo enfoque epidemiológico señala a la televisión como la causa de comportamientos y actitudes negativas.

De este modo la escuela que transmite, que trasvasa, debilita los horizontes sociales y culturales de su acción mientras fortalece las ideologías moralizantes, deudoras tanto de la moral católica, como de la tradición higienista.

5.2.2 Entusiasmos de unos, temores de otros.

La versión etnográfica de la recepción del dramatizado demuestra cuán grandes son las distancias entre los procesos de recepción de los niños y los jóvenes y las comprensiones de los maestros. Sólo en algunos casos, verdaderamente interesantes para el análisis, estas distancias se acortan; suele suceder donde la experiencia pedagógica es mucho más abierta, fluida, permisible a los encuentros culturales y con figuras menos autoritarias y mucho más dialogantes.

Prácticamente no existe un solo relato etnográfico donde los niños no hayan reaccionado con entusiasmo a los talleres o al video. Una explicación fácil podría sugerir que este tipo de actividades corta las presiones de las exigencias académicas, rompen con la monotonía disciplinar o cognitiva que si tienen las clases formales. Es muy interesante, por ejemplo, que por lo menos dos maestros hablen de “videos porno” (“por no hacer nada”), un calificativo que demuestra que mientras en las clases “se hace”, en los usos de lo audiovisual “no se hace nada”. La clase es el territorio lleno, el territorio del contenido, mientras que la experiencia audiovisual es el “no lugar” (M. Augé), el lugar vacío, desprovisto de las responsabilidades del contenido. Lo audiovisual es pura forma.

Pero también hay otras diferencias. En las clases se tiene tiempo, un tiempo sujeto a la racionalización planificadora. Durante dos semanas- se afirma en uno de los relatos- los maestros planifican sus asignaturas hasta tal punto que una maestra señala que la Caja de herramientas no se ha podido utilizar porque todo está ya previsto y los maestros están afanados por cumplir y ponerse al día. Como los materiales no han entrado en ese ejercicio de planificación solo sirven por ahora para “tapar huecos”. En el extremo, los audiovisuales hacen perder tiempo. Unas diferencias que no percibirán los niños de ese mismo modo.

Para otros, lo audiovisual no es la ausencia de contenidos puesto que las imágenes portan mensajes. Mensajes que se envían, que deben ser descifrados a través de su descripción y su interpretación.

En una sesión con maestros en que se trabajaba la “Caja de Herramientas”, la maestra coordinadora no permitía ninguna interpretación inicial, estaba alerta a cualquier adjetivación apresurada y la cortaba de un tajo. Entre risas, los maestros y maestras decían que “deberían volver a estudiar esos libros en que se enseñaba la diferencia entre descripción, narración y

argumentación”. Se lee en el relato etnográfico: “Todas hablaban al tiempo tratando de narrar, sin embargo la orientadora las corregía cada vez que escuchaba algún adjetivo calificativo que implicara un juicio de valor”

En otra percepción de los contenidos y del tiempo los niños reaccionan con entusiasmo al audiovisual. Protestan cuando los maestros cortan los videos para introducir sus lógicas paradigmáticas (Bruner), llenan de comentarios las situaciones vividas en la representación dramaturgica, se relacionan directamente con los personajes, acompañan corporalmente los ritmos de la música, piden una continuidad de la ficción que los maestros no están dispuestos a concederles.

Entretanto los maestros reconocen la importancia de la cultura de la imagen, saben que los niños nacieron en ella y pertenecen a su mundo, pero también encuentran pocas pistas para apropiarse creativamente de estas nuevas formas expresivas que sabotean las prácticas textuales en las que han sido entrenados y de las que son sus reproductores culturales más próximos. En algunos casos, los maestros y maestras afirman no ver televisión y en otros muestran una diferencia entre la desaprensión como padres de familia y las suspicacias como maestros. En el fondo, como una escenografía de la autoridad, los padres de familia imponen normas para la utilización de la televisión y en otros casos, acompañan pedagógicamente su recepción.

El entusiasmo no es más que uno de los estratos de palimpsesto mediático que los niños dominan. H. Gardner¹² escribió que de los 0 a los 7 años los niños construyen una competencia televisiva fundamental que “asustaría hasta al más eximio etnógrafo”. Competencia para distinguir entre realidad y fantasía, para asumir los cambios temporales o las transposiciones espaciales de los textos televisivos, para comprender las diferencias de géneros.

Pero el entusiasmo es el resultado de una convergencia entre artefactos culturales y competencias comunicativas, entre conocimiento y estética. Por eso las reacciones decepcionadas de los niños y niñas ante la finalización de las exhibiciones del video -casi siempre abruptas- muestran el contraste entre las dos modalidades de pensamiento de que habló J. Bruner. De la modalidad paradigmática, lógico-científica, con la modalidad narrativa, de la argumentación con el relato, de la secuencia explicativa del conocimiento con las vicisitudes de las intenciones humanas. No es que unos (los maestros) sean solamente pensar paradigmático y cero relato o que los niños sean fundamentalmente pensar narrativo, puro relato. No. Es un problema de énfasis, de permisividad y sobre todo de posibilidades de intersección. Como se explicará más adelante, el argumento irrumpe e interrumpe las relaciones del pensar con la ficción, de la realidad con el deseo. (Bruner, Gardner).

Uno de los casos que se opone a la tendencia más generalizada hallada en las intervenciones de campo es la de un joven profesor que adopta metodologías autónomas para apropiarse del material. En efecto, se sale de los patrones que se le han dado y que además han sido acogidos por la gran mayoría de los maestros y maestras entrevistados y observados en sus escuelas. En la reseña se dice que utiliza material audiovisual como Chaplin, Cantinflas, Evolution de Pearl Jeam, La vida es bella de Begnini, rap, graffiti. Pero no solo es un maestro que utiliza audiovisuales en su práctica educativa; es un maestro que “en el poco tiempo que lleva, es un amigo más”, que “invita a pensar, por nosotros mismos”, que “relaciona la violencia de la escuela con el entorno” y que además vincula su vida personal con el video. “Yo sé -dice- que de pronto

ustedes piensan que son mentiras, que el profesor nunca tiene una historia atrás”. Ese mismo maestro señala que “Los audiovisuales en general son herramientas claves para abordar aspectos que no se tratarían de otro modo, ya que ellos (los niños) se mueven, expresan y entienden a través de este medio”(2).

El caso es verdaderamente importante. Hay evidentes conexiones entre la proximidad de este maestro con las culturas audiovisuales y su estilo pedagógico de invitación a pensar; hay vínculos entre su aceptación del mundo propio de los niños con su insistencia en una historia detrás de su vida corriente. Porque en la enumeración de sus fuentes audiovisuales une el humor con la música contemporánea, el rap con el graffiti. Lo que atraviesa a estas preferencias es la intensidad de unas sensibilidades que irrumpen y perfilan la experiencia humana contemporánea: el humor popular, la música como relato de formas de ser urbanas, las señales de una escritura que se inscribe poéticamente sobre las paredes. Nunca más el que escribe en la muralla es un canalla, ni la risa se distancia de la vida, ni el gesto se volatiliza sin sociedad.

Entender a través de medios que son propios, es una afirmación pedagógica, que es posible por el encuentro entre culturas y lenguajes (argumento y relato). Un encuentro que genera entusiasmo en los niños y en los jóvenes.

5.2.3 El choque de los icebergs: linealidad y discontinuidad, pureza y mezcla.

“Todavía hace falta romper esa barrera del texto -dice una maestra- que el texto no fuera para el chico sino para el docente, para que él organice una serie de textos guía. Es que los medios audiovisuales son un pretexto para disparar los procesos”. Y más adelante: “Hay que empezar a halar la escritura en el colegio”.

¿Qué significa “halar la escritura” en la escuela cuando durante años y siglos la escritura ha sido su centro, el núcleo de su afirmación? Porque escritura es tradición, interacción de postura física y disposición mental, sistema de reproducción cultural, acceso y a la vez discriminación. En “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, Jesús Martín-Barbero recuerda que “un segundo terreno de destiempos es el de los modelos de comunicación que subyacen a la educación. La escuela encarna y prolonga, como ninguna otra institución, el régimen del saber que instituyó la comunicación del texto impreso. La revolución cultural que introduce la imprenta instaura un mundo de separación, hecho de territorialización de las identidades, gradación/segregación de las etapas de aprendizaje y de dispositivos de control social de la información y del secreto”.

¿Qué es “halar” la escritura y cuáles son sus consecuencias?

Es evidente que halar no significa de ningún modo negar la escritura, pero sí resquebrajar su hegemonía para dejar ingresar otros modos de representación y de expresión, especialmente a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías de la información. Más que un ingreso operativo es una implosión cognitiva y simbólica, porque lo que entran son otras comprensiones del lugar y del tiempo, de las continuidades y las rupturas, de los modos de relatar y de la

contrastaciones culturales. No entran solamente unas nuevas modalidades de la comunicación sino unas nuevas maneras de vivir. Del vivir que da razón a la escuela.

Los icebergs son notables. Por una parte están las lógicas textuales lineales, fuertemente explicativas y afianzadas en la razón, que usan el video como un pretexto, como un dispositivo subsidiario, completamente secundario y que además transmutan el audiovisual en texto, a partir de un esfuerzo formal y de una secuencia de acciones unidas por la causalidad y las dependencias. Unen la descripción con el comentario, los procedimientos con los resultados previsibles. Eluden las contingencias y el azar es un peligro.

En el uso social de la *Caja de Herramientas*, este enfoque es perfectamente comprobable. En primer lugar, los maestros no logran una integración de los materiales que se pasean por diversos lenguajes: por la escritura los libros, por lo audiovisual la serie, por una mezcla de los dos las video-conferencias de los especialistas. En segundo lugar, el procedimiento más habitual de la Caja sigue un itinerario bastante preciso: exhibición del video completo o de la parte dramática referida explícitamente al dilema moral. Interrupción más o menos autoritaria del material audiovisual entre las protestas de los niños y las niñas. Paso inmediato a las lógicas argumentativas en las que siguiendo a L. Kohlberg es posible el desarrollo moral, propuesta de preguntas para hacer surgir los comentarios y en otros casos conformación de grupos para la discusión del dilema. Exposición de argumentos, discusión y conclusiones. La escritura ha devorado a lo audiovisual y le ha impuesto su lógica.

En una de las escuelas visitadas una maestra dice que lo mejor sería unir en un mismo cassette todos los dilemas, con las escenas precisas en que aparecen. El video interesa sólo como material de apoyo para el ejercicio cognitivo pero no como narración pedagógicamente estimulante.

En otros casos –pocos por cierto- se emplean procedimientos diferentes. “Ponemos una temática - dice una maestra- la bombardeamos con cosas, la oxigenamos con videos, con cartillas, con textos y luego hay resultados y una puesta en común llamada festival”. Llama la atención la idea de “oxigenación” intermedial y la puesta en común denominada “festival”.

Entretanto un niño afirmaba lo siguiente: “La clase, que pereza! Mejor entrar a ver una película, uno aprende a querer más a la familia. Antes manejaban los valores con la cantaleta de un noticiero, ahora nos muestran el video que nos puede meter como a otro mundo y a comenzar a entender más” (12).

Ver y querer, cantaletas de noticiero y videos que meten a otros mundos, son asociaciones que desde los niños y los jóvenes parecen estar mostrando otros usos y otras posibilidades de encuentro entre comunicación y educación. Por una parte se une la visión con los afectos, la mirada con la variación emocional. Pero sobre todo resalta la figura “cantaleta de noticiero” referida a la educación ética, lo que significaría desarrollo de fragmentos secuenciales frente al descubrimiento de mundos posibles que facilitarían los lenguajes audiovisuales. Se “entiende” más en el descubrimiento de mundos que es donde se experimenta la imaginación ética (Rorty) que en la cantaleta informativa (la educación como noticiero).

El uso no proviene solamente de las disposiciones de los productores del material sino de su adecuación a la experiencia argumentativa y escritural (textual) de la escuela. A su vez, lo

anterior se articula perfectamente con las fuertes asociaciones entre desarrollo lógico y moral que preside el enfoque del razonamiento moral, unido a la idea de progreso, la superación de fases y la organización racional del pensar por dilemas. Las teorías psicológicas del desarrollo son deudoras de una idea de historia unitaria, del ideal de progreso y de los modelos de vida eurocéntricos tal como lo ha criticado G. Vattimo en el pensamiento moderno. Por eso tienen un enfoque por fases y ascensional del desarrollo. En el vocabulario de los maestros y las maestras son frecuentes conceptos como autonomía, argumentación.

¿Qué se ve en el colegio? ¿Cómo se entrometen los elementos disociadores de las culturas textuales? ¿Qué tienen que ver el piercing, los uniformes, los cabellos de colores y las películas de terror con la irrupción de esas nuevas sensibilidades y modos de pensar?

En uno de los relatos una niña contaba que generalmente veían películas educativas pero que les gustaría “huyy, de terror, algo que se mezcle con nuestra edad” mientras que otra, acusada por indisciplinada, se le acerca al visitante-etnógrafo y mientras critica a una de las orientadoras del colegio, le dice: “Todos los programas dicen que son diabólicos y que no sirven, pero nos sirven mucho. Esa cucha (la orientadora) llega y me dice que yo soy una satánica, que íbamos al cementerio a sacar huesos y al parque de San Marcos a aullarle a la luna, vieja hijueputa”.

Una de las maestras, por su parte, señala: los alumnos “sólo ven telenovelas, que bonito sería que vieran cosas como *Naturalia*”.

Aquello que se mezcle con la edad según los niños y lo que se aleje de ella según muchos maestros, son parámetros que orientan los usos sociales del material audiovisual. Que en el fondo es la obediencia a los trazados formales de una escuela saturada cognitivamente de un lado y el encuentro con estéticas y formas de conocimiento que aparecen en las formas expresivas más contemporáneas del otro. El rap no es sólo ritmo musical o vestido, sino también incorporación a una ciudad cuya comprensión y habitabilidad se torna compleja, como el “descachalandre” del uniforme no es sólo gesto rebelde o fácil operación de identificación juvenil, sino afirmación generacional e identidad. El horror pedido por una niña es mucho más que la moralización de un satanismo, que aparentemente introduce lo diabólico donde debería retornarse a las buenas creencias religiosas y el piercing es para el cuerpo lo que el cine o el video es para la escuela.

5.2.4 Antes y después: cómo se modifican las miradas.

Francisco, El Matemático comenzó siendo parte de una estrategia integral de comunicación-educación que se emite en el horario “prime” de RCN. En pocas palabras: la serie se vio en casa y después en la escuela, en transmisión normal y en contexto pedagógico. ¿Cuáles fueron las diferencias más importantes en su recepción? Las respuestas a esta pregunta ayudarán a distinguir las apropiaciones en contextos diferentes, las recepciones de un mismo material en circunstancias diversas e inclusive con propósitos inmediatos –no mediatos- diferentes. ¿Hay posibilidades educativas en la recepción de la señal abierta y lúdicas en su uso en la escuela?

Los relatos etnográficos dejan ver con bastante claridad varias diferencias en la recepción: diferencias de tiempo (un antes y un después de la recepción), diferencias de lugar (recepción en la familia y recepción en la escuela) diferencias de interacción (la serie televisiva con otras

estrategias pedagógicas y la serie vista en la soledad o en la compañía familiar), diferencias narrativas e incluso diferencias de género.

Se perciben diferencias claras entre la recepción en la casa y la recepción en la escuela. Roger Silverstone subrayó la importancia de la recepción en la familia, distinguiendo entre casa, hogar y familia. “La televisión se ha insertado en las complejas culturas de nuestra domesticidad. Ya no podemos concebir la televisión si no es como un componente necesario de esa domesticidad, y tampoco podemos concebir nuestra domesticidad sin ver, tanto en el aparato mismo como en la pantalla, un reflejo y una expresión de esa vida doméstica”¹³.

Guillermo Orozco recuerda, en su análisis de las diversas mediaciones de la recepción televisiva, a la mediación situacional, es decir, aquella que sucede en diferentes escenarios en los que se desarrolla la interacción. “Cada escenario -escribe- abarca posibilidades y limitaciones para el proceso de recepción televisiva, tanto a nivel espacial como a nivel de la interacción posible de la teleaudiencia”¹⁴.

La casa y la familia aparecen a través del discurso de los maestros y de los niños con una constancia y una fuerza mucho más que sutil. Por una parte se percibe una familia que se está recomponiendo aceleradamente, en que la nuclearidad no es lo central y en la que tanto los roles maternos y paternos han cambiado. Pero también se aprecia una familia que cambia las relaciones temporales y afectivas a través de la asociación entre domesticidad y trabajo, entre autoridad y rutinas de crianza. En varios textos sobresale la madre como orientadora ética del uso de la televisión y como aquella que establece habitualmente los vínculos con la escuela. Alguna de las maestras entrevistadas afirman que la ausencia de algunos padres en las reuniones de padres de familia se debe a su trabajo y a que no podrían pedir tantos permisos para venir al colegio y participar en sus actividades; no significa necesariamente un desapego afectivo sino un resultado de su condición laboral.

Cuando los problemas presentados en la ficción empiezan a equipararse a las realidades de escuelas y de colegios la familia vuelve a penetrar en el discurso sobre la escuela. Los maestros asocian el pandillismo o la violencia a una familia nuclear que se rompió, a la desaparición en muchos casos de la presencia paterna (muchos niños no conocen a sus padres o no los ven por las diferencias entre horarios de trabajo y los horarios escolares) o al desplazamiento radical de las funciones familiares ahora condensadas en la mujer como cabeza de hogar pero también como responsable económica.

También la familia se dibuja a través de las relaciones entre televisión y moral así como entre televisión y aprendizaje social. En el primer caso son muchos los testimonios sobre la oposición de los padres a la serie televisiva, porque la consideraban violenta o porque presenta modelos indebidos para sus hijos. “Mi mamá dice que eso es muy grosero” dice una niña. Hay una coincidencia familiar en que la televisión incide en los comportamientos y que en general incide mal. La moralización del medio y su distinción con el aprendizaje que sí ofrece la escuela, comienza claramente en la familia y encuentra su fortalecimiento en la escuela. “El estallido de las fronteras espaciales y sociales que la televisión introduce en el hogar –señala Martín-Barbero des-localiza los saberes y des-legitima sus segmentaciones. Ello modifica tanto el estatuto epistemológico como institucional de los lugares de saber y de las figuras de razón. No es extraño que el imaginario de la televisión sea asociado a las antípodas de los valores que definen a la

escuela: larga temporalidad, sistematicidad, trabajo intelectual, valor cultural, esfuerzo, disciplina. Pero al ser acusada por la escuela de todos los males y vicios que acechan a la juventud, la televisión devela lo que ésta cataliza de cambios en la sociedad: desplazamiento de las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana”¹⁵.

También se encuentran testimonios de lo contrario, es decir, de la aceptación de la serie televisiva como una oportunidad de aprendizaje social, confirmando las tesis que han insistido en la televisión como facilitadora de la contrastación cultural, imposible en sociedades más cerradas donde la tradición absorbía completamente la socialización de los niños y las niñas. “Mi mami me la deja ver para que me cuide” es la frase de una niña cuya madre le asigna a la televisión la capacidad de observación de la realidad pero también una función preventiva. Se trata de conocer lo que sucede en el mundo allá afuera (el mundo mostrado por la televisión, que permite así la conexión entre el adentro familiar y el afuera social) para no repetir los comportamientos indeseables que allí (en el mundo y en su pantalla) se presentan.

Este comportamiento coincide con lo que Silverstone denomina la orientación hacia el futuro de la familia que “se caracteriza por el acento puesto en la anticipación, la imaginación o la planificación de lo que ocurrirá; en suma, una orientación a la satisfacción postergada. La orientación temporal puede aparecer expresada en el mobiliario de la casa, en las relaciones que mantienen los miembros de la familia con los parientes, en las pautas de amistad, en lo que eligen guardar y en lo que prefieren desechar, y también en las relaciones que establecen con la televisión y la tecnología “ (p.69).

Como lo sostiene el mismo Silverstone la domesticidad de la televisión está tanto en su uso en el contexto de la familia y de la casa como en su representación de lo doméstico. Y en este segundo aspecto, la serie, aunque centralizada en la escuela, propone una visión de la familia. Precisamente uno de los aspectos que los informantes destacan sobre los cambios que han ocurrido en la serie (antes/después) está el desplazamiento de los mundos: se ha diluido la escuela para que aparezca mucho más el barrio, los pares, las familias. En uno de los relatos, se destaca la línea dramática más reciente, en la que llega al barrio popular una niña “bien”; una maestra corrobora que esto está sucediendo por la situación económica del país y que los casos de adaptación han sido muy difíciles.

La diferencia de la recepción en la casa y la recepción de la serie en la escuela es evidente y casi tajante. En la casa se hace en soledad o con la presencia, algo intrusiva, de los miembros de la familia; pero sobretodo la recepción de la casa no es una recepción “en igualdad”. Esta es la diferencia central con la recepción en el colegio. En la familia se convive con hermanos generalmente menores y con los cuales no se puede compartir y con los padres (juntos o con uno de ellos como cabeza de hogar) que no se interesan por lo que ven los jóvenes o se interesan demasiado prohibiendo o imponiendo pautas para el acceso a la programación. En suma, silencio o reconversión moral.

En la escuela, por el contrario, la recepción es una recepción “entre iguales”, donde es posible discutir, compartir con otros. Los jóvenes no diferencian la recepción en la casa de la de la escuela a través de criterios formales, como por ejemplo, que en la primera es libre y en la segunda es relativamente artificial por sus propósitos pedagógicos, aunque por supuesto, si

encuentran diferencias en los ambientes y en las apropiaciones. Los jóvenes no hacen esta distinción en la que, por el contrario, sí insisten los maestros. Lo que significaría que los jóvenes pueden construir algunos continuos vivenciales que son separados en la mentalidad de los adultos. Sin duda es una constatación con fuertes implicaciones en las relaciones entre comunicación y educación. La escuela debería preguntarse, cómo reestablecer estas conexiones perdidas que los jóvenes unen, que no separan, como sí hace la escuela.

Compartir es la clave que diferencia las recepciones y que pone el acento en diferencias mucho más sustanciales que la recepción de un video: la soledad de los jóvenes, la oposición de su mundo doméstico con el mundo escolar, las posibilidades de encuentro que facilita la televisión. Hecho paradójico: los maestros suelen insistir en que la televisión individualiza en una especie de solipsismo hipnótico y lo que sucede es todo lo contrario. Lo que destacan los jóvenes de la televisión es precisamente su capacidad para promover espacios de encuentro, alternativas de interacción. “Aquí se comparten todas las ideas –dice un niño- de lo que uno ve; en la casa no se puede”. “En la casa los niños son más pequeños que uno... No comparten las mismas ideas de uno” dice otro. “Ver en casa no permite ver con el doble sentido, uno sabe que en la casa no está en un taller y por eso no le pone cuidado”.

Esta última afirmación de un niño muestra manifestaciones diversas de la atención en uno y otro lugar aunque insiste en el aporte del compartir en la escuela: el “doble sentido”, la pluralidad de significaciones que son posibles a partir de las diferencias de perspectivas, de historias. Basta estudiar los diálogos que los observadores-etnógrafos tenían en los recesos o en el patio con grupos de niños y niñas para confirmar que las opiniones se producían espontáneamente, sobreponiéndose, confrontándose, comparándose. Una actividad muy rica se podría percibir en esta recepción compartida que se convertía en un diálogo denso a partir de las diferencias. La uniformización de los textos es sobrepasada por la ampliación de la conversación.

Otra diferencia en la recepción tiene que ver con la temporalidad de la narración, es decir, con la comparación de la serie televisiva al comienzo, cuando además fue parte de un proyecto donde convergieron el IDEP y RCN, (una institución pública de carácter educativo y un canal comercial de televisión) y ahora en que la serie, despojada de sus propósitos iniciales, continúa al aire bajo la responsabilidad total del canal con una buena aceptación de las audiencias.

La diferencia es una oportunidad excelente para comparar recepción de narrativas diversas, para seguir la historia de las relaciones de textos televisivos que cambian sus modos de representación, el perfil de sus personajes, el orden de sus finalidades. La primera diferencia que establecen los maestros y los niños, en consonancia, entre el antes y el después de *Francisco, El matemático*, tiene que ver con las variaciones en la presentación de la violencia, la aparición y desaparición de personajes y el paso de la concentración en el mundo de la escuela a la revelación de otros lugares y otras relaciones. Y no lo observan como una pérdida sino como una ganancia de la serie, que además no ha sufrido modificaciones de un rating que permanece en los niveles de sus primeros capítulos, después de más de un centenar de emisiones al aire*.

La opinión de un niño es contundente y muy rica analíticamente: la serie se ha des-ñerizado. La “ñerización”^{*} de la serie se entiende como la insistencia dramática en un ambiente escolar sobrecargado de problemas: pandillas, vida sexual activa, abuso sexual, violaciones, irrespeto a los profesores, venta y consumo de drogas, violencia física. Ambiente que ocasionó una

importante polémica. En primer lugar, generó serias diferencias entre el IDEP (los educadores) y el canal (los productores mediáticos) y es uno de los nudos de la producción que demuestra las complejidades de las relaciones entre comunicación-educación, entre propósitos públicos e intereses comerciales, lógicas educativas y operaciones mediáticas, realidades escolares y procesos televisivos. Pero también generó polémica en los maestros, en los niños y en los televidentes. Una polémica que tenía matices. Mientras se criticaba la exageración de la violencia se aceptaba que en las escuelas y colegios, tanto populares como medios y altos, se dan comportamientos parecidos a los de la serie: pandillismo, agresión, consumo de drogas, vida sexual activa de adolescentes. Mientras se discutía el mensaje de la serie se aconsejaba verla para darse cuenta de las realidades y poder evitarlas. Mientras se criticaba la caracterización de determinados personajes-como por ejemplo el rector del colegio- se resaltaba el perfil de otros como el propio Francisco. Si se producían rechazos a ciertos alumnos del colegio (en la ficción) se exaltaba su personalidad. Aunque se insistía en la sobrecarga del tinte conflictivo de la serie se subrayaba la importancia de su resolución.

En los maestros la serie produjo una actitud ambivalente que comenzó con una crítica preliminar a la representación de la escuela y de los maestros. Según una buena parte de ellos, la serie resaltaba lo malo con fines de rating y desprestigiaba la imagen social del maestro. Sin embargo cuando analizan más detenidamente la serie y se pregunta por su uso dentro de la estrategia pedagógica, los maestros empiezan a relativizar su posición preliminar, a aceptar que lo que en ella se ve se presenta en la realidad, aunque persisten en algunos de sus comentarios críticos. “Se quedó en pura mediocridad” dice uno de ellos “No todos los rectores son así” anota otro. “No es la imagen real de los maestros” califica uno de ellos. “Estamos nivelando por lo bajo” riposta otra.

Una presencia constante en los testimonios fue la comparación entre colegios públicos y colegios privados. Aunque en ambos se presentan comportamiento similares, se insiste que en los privados se “tapa” más. “De pronto por acá fumamos marihuanita –dice un joven de un barrio popular- y por allá heroína y cocaína”, “En los privados se tapa y aquí estamos al libre albedrío de la comunidad” comenta otro.

Es muy significativo el testimonio de las orientadoras de un colegio privado de religiosas que van desgranando poco a poco los problemas que se presentan en su colegio y que en sus palabras “nos mueven el piso”: vida sexual activa, embarazos prematuros, posiblemente droga.

La comparación va más allá. En alguna opinión se revela la estigmatización que sienten los colegios públicos –reforzada por la serie-: “Nos tienen estigmatizados, que lo distrital es lo malo... que en Ciudad Bolívar sólo hay pandillas”.

Son varios los temas que, como en un palimpsesto, sostienen este discurso de las diferencias. Por una parte la sensación que la clase popular es explícita mientras que las clases media y alta “tapan” y por otra la percepción sobre la desvalorización de la educación pública asociada a comportamientos agresivos, “ñerizada”. La hipocresía y el señalamiento social, el ocultamiento y el estigma, son dimensiones de la distinción de clase, de las percepciones culturales de lo social. Y reveladoras de un país en que la escuela trata de resolver el conflicto entre comportamientos y marcas sociales y la enorme brecha entre lo público y lo privado que ha llevado al auge de la educación privada frente al desmejoramiento de la pública.

En “Volver a la pedagogía”, el texto guía de la Caja de Herramientas, se recogen versiones a favor y en contra de la serie. Una personera escolar denuncia la invasión del espacio escolar por la programadora durante las grabaciones y el uso sin consulta de su uniforme (p. 105); en otra carta se dice que “la serie se está tomando como una de las pruebas para el deterioro de la educación pública... dejando como salvación y única alternativa a la educación privada porque una madre de familia o cualquier persona que se siente a ver ese programa aunque no sepa que se trata del INEM de Kennedy si siente que se trata de un colegio público, y va a decir: “No hombre, yo como voy a meter a mi hijo, que es el futuro de Colombia en un colegio público. Lo que hay que hacer es meterlo en un colegio privado.

Esa es la única salvación, así yo no tenga plata y tenga que dejar de comer pero mi hijo no se va a corromper”. Entonces yo pregunto: hasta que punto podemos sacar una serie que demuestre que la educación pública también tiene calidad y muchísimas cosas buenas que pueden aportar al proceso educativo?” (p.106).

Para unos, las relaciones de la serie con la realidad son exageradas; para otros, el material debería ser más difundido, ya que la serie resalta el derecho a la intimidad, la interdisciplinariedad, las familias tal cual son.

Es interesante observar, desde la recepción, la relación que deja ver la serie entre discriminación de la educación pública, moralización y salvación de la corrupción. No sólo corrompe la serie sino la escuela pública. La estigmatización moral recorre desde la sociedad al video.

También se perciben diferencias (en el antes y el después de la serie) en la forma de narración e incluso en el género televisivo al que pertenece. Mientras los productores insisten en que *Francisco, El Matemático* es un dramatizado, algunos maestros hablan de telenovela ya que un “seriado sería un ciclo muy pequeño y con una gran calidad humana y con un mensaje bien profundo. Yo ya la veo como una telenovela más”. Interesante diferencia.

5.2.5 Lo que se ve, lo que se oculta: variedad y homogeneidad de la recepción

¿Qué han visto niños y maestras? ¿Se encuentran o se desencuentran los objetivos de los productores con las percepciones de las audiencias? ¿Se observa más lo que se propusieron los educadores o lo que finalmente produjeron los comunicadores? ¿Queda algo de la escuela en medio de los textos mediáticos?

La escuela se ve a través de un prisma. Es decir, con objetivaciones y con distorsiones. Para unos, la escuela se ha frivolidado, concentrado en ella los comportamientos criticables pero olvidando otras tramas, que son tan importantes pedagógicamente como poco atractivas comercialmente. Para otros, la escuela que aparece en la serie, aunque exagerada en sus características, refleja bastante bien a una escuela que cambió, porque la sociedad a la que pertenece ha tenido modificaciones también muy radicales. Especialmente refleja a unos niños y jóvenes que se han transformado y un entono que se ha dibujado de otro modo.

Se trata de una escuela que al reflejar una parte de la vida de maestros, niños y padres de familia se interna en el tejido de las relaciones y allí encuentra los conflictos. He aquí una clave

importante. La serie es un relato de conflictos, quizás estereotipados, pero al fin de cuentas conflictos. Como se anotó con anterioridad algo que gusta es que los conflictos se resuelven: “Nos gusta a veces como se solucionan los conflictos”, “A mí me gusta que cuando ella tiene un problema los amigos miran como le ayudan a solucionarlo” “Magdalena demostró que podía ser amiga de Tatiana, que podía cambiar la manera de ser” “Uno conoce los problemas del colegio”.

Es una escuela que televisivamente concentra su narración en problemas, pero que olvida otros comportamientos, otras formas de ser, otros desarrollos de la cotidianidad. Como lo expresó un maestro “la serie no muestra situaciones alejadas de la realidad, pero el problema es que deja de mostrar mucho de lo que quisiéramos mostrar en una situación educativa”.

Esta dinámica de revelación-ocultamiento enlaza el proceso de recepción con las decisiones y los enfoques de la producción. Y a la vez, muestra un campo de intersección interesante y conflictivo entre comunicación y educación.

Porque como se constató en el análisis de la producción, en el desarrollo de la alianza entre el Instituto Distrital y el canal privado se presentaron diferencias entre lo que unos entendían como un proyecto pedagógico en los medios y los otros como un proyecto comunicativo (Cfr. Carta de Juana Uribe de RCN a Clemencia Chiappe, directora del IDEP). Diferencias que como ya se señaló, se concretaron en el manejo de la violencia, las imágenes de la escuela y de los maestros, los recursos dramáticos y narrativos, el perfil de los personajes. Las tensiones en el momento de la producción son también percibidas por las audiencias en el momento de la recepción.

En un editorial de junio de 1999 en *Aula Urbana*, publicación del IDEP, C. Chiappe afirma que “Existe la necesidad clara de volver a asumir la formación de valores como parte fundamental del saber pedagógico de los maestros directivos, alumnos y padres de familia”. Y más adelante: “Ello implica el rescate o descubrimiento de otras estrategias para la formación. El IDEP, en consecuencia se ha arriesgado al diseño y producción de una alternativa, se trata de una serie de productos comunicativos que pretende poner en el ambiente preguntas sobre los comportamientos de la vida cotidiana de los maestros con el fin de motivar la discusión y reflexión sobre algunos núcleos problemáticos. Con esto no se quiere establecer modelos de comportamiento, ni definir la realidad escolar, pero sí mostrar formas de enfrentar y tratar los problemas y situaciones que son cotidianas en la vida de los educadores”¹⁶.

Un tema central en la articulación entre material televisivo e intenciones educativas, es el de las relaciones realidad-ficción. Nuevamente un núcleo de tensiones en la producción y de divergencias en la recepción.

El origen del proyecto es la vida de los maestros recogida a través de historias de vida. De allí se extrajeron los “temas argumentales” sobre los cuales se diseñó la serie televisada. “En primer lugar -se lee en *Aula Urbana*- se encuentra una serie dramatizada de televisión que usando el lenguaje propio de los dramatizados pretende ahondar en la vida cotidiana de los maestros y darle a todo el público del país una nueva aproximación a la imagen social que se tiene de los docentes”¹⁷. Historias reales por un lado y traducciones mediáticas por otras, introducen de partida, la realidad en la ficción televisiva. ¿Cuánto queda de lo uno y de lo otro en el producto final que sale al aire?

Lo que es experiencia vivida de los maestros sufre una primera traducción: es convertida en texto escrito. Una segunda transmutación se opera cuando a través de un proceso de selección se extraen los temas argumentales. Las historias de vida se convierten entonces en grandes categorías analíticas, en una especie de tendencias problemáticas de la vida de los maestros. La abstracción y la generalización van reemplazando las concreciones vitales y la diversidad histórica.

En la producción mediática se vuelven a producir otras traducciones. Se busca el tono de la narración, se construye el argumento, se perfilan los personajes, se hacen las escaletas, se elaboran los libretos. Las historias vuelven a existir pero ahora signadas por la ficción: son historias de vida convertidas en historias televisivas.

¿Qué convergencias pero también que traiciones se producen en todas estas transmutaciones?

En los relatos etnográficos y en las cartas entre el IDEP y RCN se pueden percibir varias: la exageración, el énfasis en los problemas y los conflictos, la reducción de la imagen de los maestros y del rector del colegio y la invasión de los colegios reales por los colegios virtuales.

La exageración se produce por la distancia que existe entre las propias comprensiones de un fenómeno y la imagen construida por la dramaturgia televisada. Aunque es evidente que en la traducción mediática se exageran matices para insistir en la intensidad narrativa que capte la atención de la audiencia, es probable que esta exageración exista también en otros ámbitos. En efecto, en varios de los testimonios se muestra la resistencia de los padres a aceptar problemas que existen en las escuelas o la de los maestros a aceptar que en sus colegios también se pueden dar. Por ello algunas dicen que reconocerlo les ha “movido el piso”. La mediación institucional de la escuela hace que la exageración ceda por la oportunidad de debate, reflexión y circulación de puntos de vista contrastantes. “El comienzo de la serie fue muy fuerte-dice una maestra-habría sido interesante haber hecho talleres para la comunidad”.

El énfasis en los problemas le da fuerza a la serie pero le hace perder densidad a la escuela escenificada.

Un segundo aspecto es la reducción de la imagen de los maestros y el rector. Es probable que la elaboración de los personajes haya tenido que perfilarlos pero haciéndoles perder complejidad. En otras palabras: los maestros de la ficción se acercan a estereotipos para fortalecer su presencia dramática. La figura del rector es probablemente la que más preocupa: “El rector, es un pelele, no tiene voz de mando, no tiene organización, no tiene gestión administrativa, es de una institución que se lleva manga por hombro, donde se ven pandillas, se ve lo que pasa, pero no hay correctivos de nada, los correctivos los pondremos nosotros en los cines al presentar la serie” (una rectora).

“El rector fatal, tartamudo, los rectores no son así, todos no son así... yo siento que están tratando de ridiculizar al rector. Habla fatal, se sesga mucho a corregir conflictos y ahí empieza el tráfico de influencias”.

Posiblemente sean el rector y los problemas de los jóvenes los que causan más reacciones negativas en la recepción de la serie. Sin embargo se expresa la convicción de que en la visión

más reposada y analítica de la historia en clase se podrá contextualizar y sobre todo acercar mucho más la ficción a la realidad. Lo que se pierde en la traducción mediática por cierta economía dramática, se ganaría en la escenificación escolar por la posibilidad de aportar análisis. Esta idea está expresada de varias formas: “Los correctivos los pondremos nosotros en los cines al presentar la serie” es una de ellas. Pero también en la opinión de una maestra que dice: “La serie de *Francisco, El Matemático*” tiene cosas muy valiosas si no la vemos como una lupa que nos está examinando y nos está sacando todo lo malo; sino que es una lupa que nos está mostrando la realidad y qué podemos hacer con esas realidades y cómo podemos canalizar y cómo llegar; que es de pronto lo que el muchacho registra de su maestro, qué valora de su familia, qué valora de su vida... pero cualquier cosa o cualquier serie que se intente implementar en la escuela tiene que ser con conocimiento de todos... A mí me parece que la televisión aporta mucho en la medida en que haya un acompañamiento y que tenga claro el individuo que son los medios... que alguien discuta y guíe la observación y que no sea disculpa para tenerlos ocupados“(21).

Finalmente, un aspecto muy importante es lo que algún maestro denomina la invasión de la escuela virtual a la escuela real, lo que significa que la ficción podría terminar por imponerse a la realidad. Una polémica como vemos, que en la serie se mueve entre la afirmación de exageración y la aceptación de su veracidad.

5.2.6. Los desafíos de Babel

Cuando Michel Foucault definió al libro como una "caja de herramientas" estaba resaltando la actividad que provoca, los efectos imaginativos y cognitivos que sugiere.

La *Caja de Herramientas* es una estrategia integral: busca elaborar escenarios de reconstrucción de valores ("Volver a la pedagogía" 42), es un "detonante catártico" para debatir conflictos sociales ("Volver a la pedagogía" 44) no es vertical ni autoritaria ("Volver a la pedagogía" 45), busca poner en el ambiente preguntas sobre los comportamientos y la vida cotidiana de los maestros¹⁸. Su "finalidad es usar varios medios masivos, privilegiando en algunas las condiciones narrativas impuestas por su lenguaje y, en otros los contenidos pedagógicos, con el fin de establecer espacios y constituirse en herramientas que propicien la identificación, discusión y apropiación colectiva de valores" ("Volver a la pedagogía" 45).

Compuesta por la serie *Francisco, El Matemático*, una colección de 10 libros y 10 videos temáticos, la Caja es una estrategia multimedial que además ha estado acompañada de otras intervenciones educativo-comunicativas: la publicación de artículos sobre los temas tratados en la teleserie, en el periódico El Tiempo, materiales de apoyo publicados en el periódico "Aula Urbana" del Idep y los talleres de dilemas que acompañaron el lanzamiento pedagógico de la Caja.

Desde el proceso de producción se pueden hacer varias reflexiones. En primer lugar, la Caja es una estrategia comunicativo-educativa que combina fundamentalmente dos tipos de artefactos, con lenguajes diferentes, pero también con posibilidades de articulación y de recepción diversas. Por una parte el video y por otra el texto escrito. El video, a su vez presenta dos modalidades: el dramatizado que puede ser visto por televisión abierta o en el contexto pedagógico escolar y el

video que recoge las conferencias de los expertos sobre los temas de deliberación educativa. El material escrito se recoge en libros, acompañados de una guía de uso y con una estructura narrativa similar que tiene como punto de partida casos concretos de las historias de los maestros acompañados de materiales de apoyo reflexivo.

En segundo lugar, la Caja combina lenguajes diversos: por una parte el audiovisual y por otra la escritura. Ya desde los objetivos trazados por los productores se perciben las paradojas de este encuentro. Paradojas que se percibirán también, a su manera, en los registros etnográficos de la recepción. Por un lado medios en que supuestamente se privilegian las condiciones narrativas y por otra medios que privilegian los contenidos pedagógicos. Condiciones y contenidos, narración y pedagogía, revelan de partida las dificultades de un encuentro y las particularidades de los artefactos. Sin embargo lo meramente narrativo es pedagógico y lo marcadamente pedagógico no excluye de ningún modo la narración. Esta es una de las brechas que separan -desde su origen mismo- a la comunicativo de lo educativo, separación que además está fuertemente presente en las comprensiones de los maestros pero no en las de los niños y los jóvenes. No hay babel en la Caja sino desafíos a la comprensión.

Convertida en mero relato la serie televisiva participará de la ausencia de tiempo y terminará siendo pura forma. Supeditados a los contenidos los libros, en cambio, llenan el tiempo y captan para sí las finalidades pedagógicas.

Entre quienes consideran que los medios son útiles en propósitos formativos existe una discusión importante, centrada en el equilibrio que deben guardar los componentes de una estrategia de comunicación por medios masivos. Hay quienes sostienen que las intenciones pedagógicas deben ser las que articulen y definan las estructuras del discurso que se adaptará al medio de comunicación elegido. De esta manera se validan productos en los cuales el ingrediente pedagógico modela mensajes que se salen de las estructuras que el mercado de los medios ha definido para cada uno de ellos, pero que privilegian la transmisión de conocimientos como estrategia comunicativa. ... Por otra parte existe otra posición : los lenguajes desarrollados por los medios y su interacción con los consumidores son valiosos y aportan, por sí mismos, nuevos elementos en el proceso de formación y aprendizaje. Desde esta concepción se propone adaptar los fines pedagógicos a las estructuras y formas narrativas existentes. Esta posición implica un trabajo más cercano con los especialistas y los lenguajes propios de los medios¹⁹.

Uno de los desafíos más interesantes de la Caja es haberle apostado a la importancia de la narración televisiva dramatizada. Es decir, a tratar de ubicar lo educativo en el relato dramático, realizado además por productores comerciales y difundido en horarios "prime". Lo que significa muchas cosas: arriesgar un proceso de construcción híbrido (educativo comunicativo), introducir las historias de los maestros en una serie de traducciones de lenguaje, insertarse dentro de la parrilla de programación y por lo tanto en la competencia televisiva, optar por un género con una tradición en la realización televisiva colombiana, insistir en la narración sin renunciar a lo pedagógico y tratando de no hacer simples uniones.

Como todos los riesgos estos también arrojaron pérdidas y ganancias. Se generaron -como consta en las cartas entre el IDEP y RCN- tensiones entre los énfasis educativos de unos y los comunicativos de los otros pero los receptores percibieron el significado pedagógico de la serie a pesar de criticar sus distorsiones y sus obsesiones temáticas y ambientales (por ejemplo, el tono de la violencia y las complicaciones en el manejo de la imagen de los maestros). Es más: la

teleserie convocó el interés de medios como El Tiempo y produjo reacciones, positivas y negativas, de una audiencia que fue muy importante (el programa alcanzó los 20 puntos de rating). Ubicó en la parrilla de programación los problemas de la escuela y lo hizo atrayendo la atención a pesar de las críticas a los mecanismos que se utilizaron narrativamente para mantenerla y que también produjo tensiones entre los educadores y los productores mediáticos como consta en los documentos del proyecto.

Se optó por el dramatizado, un género televisivo que durante décadas de televisión ha logrado construirse como relato específico, ha abordado determinados temas y provoca una determinada identificación en las audiencias. El dramatizado colombiano ha insistido en la escenificación de problemas sociales que van desde la impunidad de la justicia ("La mujer del presidente"), hasta el papel de los medios ("Sueños y espejos") o la confrontación de los actores del conflicto ("Tiempos difíciles"). Diferente del melodrama en el tono, la caracterización de los personajes, el desarrollo dramático, la resolución de los conflictos y hasta los núcleos narrativos, el dramatizado cuenta historias más cercanas a la realidad, se adentra en la actualidad, promueve perspectivas diversas en la apreciación cognitiva y vital de los problemas (el amor o la violencia, la sexualidad o las relaciones generacionales)²⁰.

Sin embargo maestros y jóvenes observan que la serie se mueve entre el dramatizado y la telenovela, muy probablemente por las insistencias melodramáticas de "Francisco.....".

En la historia de la televisión ya existen precedentes importantes de dramatizados que tomaron a la escuela como eje de su narrativa, así como de proyectos televisivos que se identificaban con proyectos pedagógicos, Entre los primeros los más destacados son "Décimo grado" y "De pies a cabeza", ambos de Cenpro, realizados en las décadas de los 80 y los 90; entre los segundos están "Santa María del olvida", "La jungla de asfalto", "El rincón del cuento" y más recientemente la franja Metro transmitida por el Canal Capital. En los primeros se privilegiaba la propuesta comunicativa mientras que en los segundos hay un origen más emparentado con los objetivos pedagógicos. En ambos la escuela salta a la pantalla no simplemente como escenografía o decorado sino como protagonista, como lugar de relaciones humanas y sociales. "Alicia, en el país de las mercancías" realizada por los mismos productores de *Francisco, El Matemático*, continúa comprobando las proyecciones que tiene la asociación entre intereses institucionales (en este caso de la DIAN), relato televisivo y pedagogía social.

Estas asociaciones tienen otros antecedentes. Por ejemplo, la preocupación de la UNESCO por circular sus temas en las telenovelas latinoamericanas (la importancia del cuidado del niño y de la leche materna que fueron propuestos hace unos años en una reunión que el organismo propició con libretistas en Rio de Janeiro), o la reunión del Celam y productores televisivos en Maracaibo . En la década de los 70, de mano del productor Miguel Sabido, Televisa produjo una serie de "telenovelas para el desarrollo" de gran éxito como "Ven conmigo"(1975) que promovía la alfabetización de adultos, "Acompáñame" (1977-1978) la planificación familiar, "Vamos juntos" (1979) el trato recibido por los niños.

Sabido asesoró a la televisión india que alcanzó un notable éxito con su obra Hum Log. Una experiencia muy interesante de telenovela para la prevención del sida fue "Les gestes ou la vie" producida en Costa de Marfil (1992)²¹.

Haber escogido temas, es decir, haber categorizado las historias de los maestros, quizás produjo otro foco de tensiones que recorre la estrategia desde su diseño hasta su recepción. Contrastes entre ficción y realidades, tramas dramáticas y exposiciones pedagógicas son las lenguas que recorren a Babel.

Pero, ¿qué se ve desde la recepción? ¿Cómo se acercan los maestros y los niños a la Caja? ¿Cómo se apropian de ella? ¿Que usos autónomos y que articulaciones promueven?

El peso de la recepción recae sin duda sobre la teleserie que absorbe mucha de la potencia de la Caja. No hay ninguna experiencia de las analizadas a través de los relatos etnográficos que sólo haya acudido a los libros o a los video-conferencias para su trabajo en la escuela; en cambio son muchas -la mayoría- las que se han centrado en *Francisco, El Matemático* para generar el debate valorativo.

Pero además son pocas las que han encontrado formas de articular el material audiovisual con el material escrito. Cada uno de ellos ha tomado un camino independiente demostrando de nuevo las dificultades para provocar el diálogo entre lenguajes. "En cuanto a los libros- dice una maestra- a cada docente se le dio uno y como viene una jornada pedagógica vamos a relacionar los videos con los libros. Vamos a analizar las reflexiones de los libros sobre la cotidianidad".

Hay un punto en que se encuentran los videos con los libros: en los dilemas. Algunos maestros se acercan al material con un cierto pragmatismo pedagógico: lo que les interesa son los episodios de la serie en donde se presentan de manera puntual los dilemas. Llegan incluso a sugerir grabarlos aparte, como en efecto hizo una maestra cuyo esposo trabaja en edición para televisión. Es una percepción "editada" por un criterio didáctico que deja por fuera el contexto y el despliegue narrativo, que sería pérdida de tiempo. "Ir al grano" es el lema. Lo demás es vacío. Una pedagogía "contenidista" asume lo narrativo como mera forma. "Aquí no hay 'counter' - afirma una maestra- y es muy cansón ponerme a correr y a correr la cinta y los muchachos se me distraen. me tendría que llevar los videos a la casa y eso es muy engorroso; prefiero sacar el libro, fotocopiar lo que necesito y sobre eso charlamos... básicamente lo que he tomado de los tres libros son las historias de vida que hay al comienzo, eso es lo que hemos trabajado".

Esta lógica de uso tiene que ver con la propia formación de los maestros como lo sostiene uno de ellos que confirma que los libros son "espectaculares" y que "va a empezar porque el maestro haga una lectura y maneje los libros con los chicos, no con la técnica heurística de tomar un párrafo de aquí y otro de allá y luego decir evacue un capítulo, sino hacer algo con él.... porque no nos digamos mentiras, a nosotros nos capacitan, vamos a mil foros, nos trágamos todo y no hacemos nada" .

Otro aspecto importante de la recepción de la Caja son las diferencias de uso: mientras el dramatizado le interesa más a los niños y jóvenes que a los maestros, estos se concentran mucho más en los libros. Sin embargo a los dos, niños y adultos, les atraen de los videos y de los libros, las experiencias. "A las maestras les parecieron muy interesantes los libros en las partes donde narran las experiencias de los maestros, ya cuando es la charla y eso, ya es un poquito más..."

En los pocos casos en que se encontraron usos más originales de la Caja su utilización estuvo asociada a otros estilos de pedagogía, a actitudes mucho más abiertas frente a las sensibilidades y

estéticas contemporáneas, a un estilo de maestro mucho más cercano, propenso a la innovación y dialogante. Los usos dependen no tanto de las técnicas como de las comprensiones educativas y las definiciones personales.

Babel ocurrió cuando el entendimiento entre personas fue imposible.²²

¹ J. Huergo, "Comunicación/Educación: itinerarios transversales. En: Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías. Bogotá: Universidad Central – DIUC, Siglo del Hombre Editores, 2000, p. 15.

² José Joaquín Brunner, "¿Fin o metamorfosis de la escuela?" En: Nómadas, Fundación Universidad Central, Bogotá, N° 5, Septiembre de 1996, p. 34.

³ J. Huergo, "Comunicación/Educación: itinerarios transversales". En: Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías, Bogotá: Universidad Central-Diuc, Siglo del Hombre Editores, 2000, p. 5).

⁴ Segunda entrevista con Clemencia Chiappe, Programa Red, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 25 de octubre de 2000, p.9.

⁵ Carta del 13 de agosto de 1999.

⁶ Acta N° 3, 12 de febrero de 2000.

⁷ Carta del 20 de septiembre de 1999.

⁸ Segunda entrevista con Clemencia Chiappe, Programa Red, Universidad Nacional de Colombia, 25 de octubre de 2000, p. 2.

⁹ Guillermo Sunkel, El consumo cultural en América Latina, Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999, pp. XIV-XV.

¹⁰ Cfr. Gregory Gothals, En el altar del video, México: Fondo de Cultura Económica

¹¹ Javier Saenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, Bogotá: Ed. Foro Nacional por Colombia, Ed. Uniandes, Ed. Universidad de Antioquia, Vol 2, 1997, p. 232.

¹² Arte, mente y cerebro, Barcelona: Ed. Paidós

¹³ Roger Silverstone, Televisión y vida cotidiana, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1994, p. 51.

¹⁴ Guillermo Orozco, "Televidencia y mediaciones. La construcción de estrategias por la audiencia" En: El consumo cultural en América latina, Guillermo Sunkel (comp..) Bogotá : Convenio Andrés Bello, 1999, p.76).

¹⁵ Jesús Martín- Barbero. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación" En: Revista Nómadas, Bogotá: DIUC, Universidad Central, N° 5, Septiembre de 1999, p. 14.

* El programa se sigue transmitiendo en el mismo horario, es decir, a las 7:30 p.m. después del primer noticiero de la noche y como arranque de una franja de telenovelas que va hasta el inicio del segundo noticiero de la noche, cercano a las 10:00 p.m. Por lo tanto en términos de la programación del canal es muy importante para lograr la continuidad de la audiencia y favorecer el arrastre.

* Ñero es un colombianismo que se usa para referirse a indigentes, vagos, recicladores urbanos. Es utilizado en el argot escolar para significar agresividad, comportamientos o actitudes indeseables. En cualquier caso tiene un significado discriminatorio.

¹⁶ C. Chiappe, "Francisco, El Matemático: serie magistral" En: Aula, IDEP, Bogotá, N° 11, Junio de 1999, p. 2.

¹⁷ "Vida de maestro", Aula urbana, IDEP, Bogotá, N° 10, Abril-Mayo de 1999 p.3.

¹⁸ Clemencia Chiappe, "Francisco, El Matemático: serie magistral" En: Aula Urbana, Idep, Bogotá, N° 11, junio de 1999, p.2.

¹⁹ Clemencia Chiappe y Francisco Montaña "Elementos para formar en valores a través de los medios de comunicación: una estrategia para la formación de profesores" En: Volver a la pedagogía, Vida de maestro, N° 10, Idep, Bogotá, 1999, pp. 42-43.

²⁰ Germán Rey. "El Encuentro de las tradiciones: el dramatizado televisivo". En: Gaceta, No. 44-45, Bogotá, Enero – Abril de 1999, Ministerio de Cultura, pp. 12-17.

²¹ Alberto Elena, "Televisión y desarrollo. Estrategias narrativas en dos series de India y Costa de Marfil". En: Archivos de la Filmoteca, Valencia, No. 21, Octubre de 1995, pp. 199-209.

CAPÍTULO 6

LA CAJA DE HERRAMIENTAS, SUS USOS EN LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DOCENTE

Elsa Castañeda Bernal*

*“El problema no estriba en que la televisión
no eduque lo suficiente, sino en que
educa demasiado y con fuerza irresistible”*

Fernando Savater

Introducción

Vivimos en un mundo de profundas transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales nunca imaginadas, que influyen nuestros modos de vida diaria tanto como los acontecimientos que se suceden a escala mundial. Sin importar en que lugar del planeta habitemos y lo privilegiados o marginados que seamos todos experimentamos el cambio, mas no así la intensidad de sus consecuencias que son altamente desiguales entre los países desarrollados y en desarrollo y al interior de cada uno de ellos¹. Al decir de Castells, nos encontramos en un nuevo principio de una nueva historia, donde la revolución en las tecnologías de la comunicación y la información, debido a su capacidad de penetración en todos los ámbitos de la actividad humana, colocan al conocimiento y a la información en el centro del poder, permitiendo comprender desde allí, la complejidad de la nueva economía, la nueva sociedad y la cultura en transformación.²

Desde esta perspectiva, comprender qué está ocurriendo con nuestro mundo y nuestras vidas, pasa por desentrañar el lugar social y político que ocupa actualmente el conocimiento y las diversas instancias, organizaciones e instituciones culturales donde este se organiza, produce y se distribuye. Al respecto, Tedesco afirma que

uno de los rasgos centrales de la nueva organización social que se está conformando es que el conocimiento y la información estarían remplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad. Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad.³

Siendo el sistema educativo en general y la escuela en particular la instancia política, social y cultural donde por excelencia se organiza, produce y distribuye el conocimiento y con la convicción de que “la educación constituye una, y tal vez la única, variable de las políticas sociales que tiene la virtud de impactar simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano”.⁴ ¿Qué lugar ocupa la escuela en las configuraciones emergentes de organización social?, ¿cuáles son sus nuevos desafíos? ¿Qué papel cumplen y cuáles son las responsabilidades de sus diversos actores sociales?⁵

No es posible, para la intención de este escrito, dar respuestas exhaustivas a la función social de la educación y la escuela y sus vinculaciones con el conocimiento. Nos limitaremos, por lo menos, a señalar tres aspectos que permitan, de manera general, aportar a la discusión y el análisis del lugar que ocupa la escuela y sus actores sociales frente a un mundo en crisis y en transformación, y que sirvan, específicamente, de marco de referencia para hacer el análisis del Proyecto multimedial *Caja de Herramientas «Vida de maestro»*, sus usos en la escuela y la formación permanente de los docentes.

En primer lugar, es preciso mencionar el papel de la escuela frente al aumento significativo de las desigualdades sociales y, la equidad educativa⁶ como alternativa para disminuirlas. Hay consenso acerca de la interacción entre educación, desigualdad y crecimiento social y económico, que para el caso de Colombia y los países en desarrollo significa la desigualdad en la cantidad y calidad de la educación. En cuanto a la cantidad, en Colombia la educación primaria alcanza una cobertura del 93% de los niños entre 7 y 11 años, mientras que la educación secundaria no supera para el mejor de los casos el 85% de la población de jóvenes entre 12 a 17 años. No obstante esta cobertura, la inequidad ha impedido que la creciente incorporación a la educación de grupos de población antes excluidos, se haga a servicios de igual calidad. La segmentación resultante reproduce y en algunos casos refuerza la inequidad. Por ello, no sorprende que el conjunto de factores que inciden en el bajo rendimiento, la repitencia, la deserción escolar, se concentren en los sectores urbanos marginales y rurales.⁷ Estudios nacionales e internacionales han demostrado que la desigualdad por efecto de las diferencias en años de educación, se agudizada por la desigual distribución de calidad de la educación que discrimina contra los niños y los jóvenes de los sectores populares y del campo⁸.

Al respecto, el proyecto Atlántida muestra que la escuela colombiana, especialmente la de los sectores populares, enfrenta serios problemas en su intento de ser la institución social privilegiada para lograr la inclusión social, en tanto maneja un conocimiento obsoleto e ineficaz e intenta formar ciudadanos para una sociedad democrática por medio de esquemas totalmente autoritarios, obstaculizando el acceso de los jóvenes a la modernización de la sociedad⁹. Así mismo, en numerosos países latinoamericanos, incluyendo a Colombia, se asiste a un creciente proceso de emergencia y fortalecimiento de culturas juveniles, a través de producciones y consumos culturales que tienen lugar en círculos diferentes a los escolares. En tal sentido, la falta de adecuación del modelo de escuela a las características de los nuevos grupos y sectores sociales que ahora asisten a ella y la falta de consideración de la existencia de nuevas necesidades y demandas generadas por los procesos de globalización de la economía y mundialización de la cultura, pero también de la importancia de fortalecer la cultura propia, son factores relevantes a la hora de interpretar las razones de la deserción y de los bajos logros de aprendizajes¹⁰.

En segundo lugar, es preciso considerar la cultura escolar y el papel que juegan las nuevas generaciones de estudiantes en la reconfiguración de la escuela pensada en términos de equidad social. La noción de cultura escolar desarrollada por Pérez Gómez¹¹ parece ser adecuada para pensar la nueva escuela. Desde esta concepción de cultura escolar, la *cultura experiencial* de los estudiantes toma importancia, en la medida en que las condiciones económicas, tecnológicas, culturales y sociales de las nuevas generaciones son bien diferentes entre sí y entre las condiciones que han determinado el desarrollo de las generaciones precedentes. En consecuencia, la búsqueda de la equidad educativa radicaría en comenzar por discriminar entre unas diferencias

y otras. Se trata de reconocer que cuando los niños llegan a las escuelas, traen elementos de culturas diferentes y tienen el derecho a que esos elementos sean recuperados y potenciados porque son imprescindibles para la construcción de sus identidades, pero están a la vez sumidos en diferencias socioeconómicas que deben compensarse en la escuela porque su permanencia limitaría sus posibilidades formativas.¹²

Por su parte, el desarrollo vertiginoso del conocimiento, la complejidad de las aplicaciones tecnológicas a todos los ámbitos de la vida cotidiana, las transformaciones en los procesos de socialización y el papel que juegan los nuevos agentes socializadores como los grupos de pares, las modificaciones en la estructura y conformación de la familia, los medios de comunicación y en particular aquellos que utilizan la imagen como medio de transmisión de mensajes¹³, exigen, al interior de la escuela, pensar en otras formas de interacción social y con el conocimiento, donde cultura y cognición estén íntimamente relacionadas y donde sea posible no sólo formar sujetos sino que los sujetos como actores sociales sean protagonistas de su propia acción. Es decir, crear condiciones para que el protagonismo pueda producir calidad con equidad utilizando eficientemente los recursos disponibles al tiempo que se legitima la permanente búsqueda de nuevos recursos¹⁴, que desde una perspectiva cultural significaría, que además del desarrollo de códigos simbólicos elaborados¹⁵, que faciliten a los estudiantes la comprensión y adaptación a las situaciones complejas tanto para la convivencia como en la vida cotidiana y en el mundo del trabajo, permitan reconocer y aprovechar pedagógicamente, sobre todo las condiciones tecnológicas –en sus lógicas y lenguajes–, en que se han socializado los niños y los jóvenes y sobre las cuales las nuevas generaciones tendrían mucho por enseñarnos a los adultos.

Y en tercer lugar, es preciso abordar las nuevas tecnologías de la comunicación y el papel de la escuela y sus docentes frente a ellas. Los niños y los jóvenes de hoy en día crecen bajo el influjo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información; el resto de nosotros, en el mejor de los casos, somos sus ciudadanos naturalizados. Hemos pasado en menos de cincuenta años de la galaxia de Gutenberg a la galaxia de McLuhan. Para Postman, la televisión representa una ruptura histórico con la mente tipográfica:

La tipografía presenta el mayor sesgo posible hacia la exposición: una capacidad sofisticada de pensar conceptual, deductiva y secuencialmente; una elevada valoración de la razón y del orden; una aversión hacia la contradicción; una capacidad de distanciamiento y objetividad; y tolerancia hacia una respuesta postergada, mientras el entretenimiento es la supraideología de todo discursos de la televisión. No importa qué se represente o desde qué punto de vista, la persuasión general es que está ahí para nuestra diversión y placer.¹⁶

Es un hecho, los medios de comunicación y en especial la televisión siempre están presente en la vida privada de la familia, de los niños, los jóvenes y de los mismos docentes. No obstante la omnipresencia de la televisión en nuestras vidas, en la escuela y en algunos círculos intelectuales esta es demonizada con el argumentando de que es la responsable de la “falta de valores”, de la violencia y de los problemas morales que enfrentan los niños y los jóvenes en particular y la sociedad en general. Aunque no hay acuerdos al respecto, se sabe sobre el papel manipulador que puede llegar a tener la televisión sobre las emociones y el comportamiento de los espectadores, pero también que no necesariamente el mismo mensaje televisivo llega a todos de la misma manera.

Mientras que las imágenes de la televisión con su capacidad de seducción, su simulación sensorial de la realidad y su fácil comunicabilidad a lo largo de las líneas del menor esfuerzo psicológico¹⁷, inundan nuestra vida cotidiana, la escuela y la misma formación de los docentes están sustentadas en los códigos letrados y en el texto escrito como su principal fuente e instrumento de saber pedagógico.

En tal sentido, no basta sólo con formar a los docentes para que introduzcan la imagen como parte de sus estrategias pedagógicas, sería necesario ir mas allá, por ejemplo “definir un pacto entre la escuela y la imagen, así como lo hubo entre la escuela y el libro”¹⁸, lo cual tendría implicaciones de carácter político, que desbordarían las funciones y responsabilidades hasta ahora asignadas a la educación, a la vez que replantearían el papel social de sus diversos actores sociales y de la escuela misma.

6.1 La caja de herramientas, sus concepciones pedagógicas y la formación permanente de docentes.

El proyecto multimedial *Caja de herramientas «Vida de maestro»*, desde sus inicios fue planteado como una estrategia para la formación permanente de docentes. En tal sentido, en este punto se reconstruirán las concepciones que sobre formación permanente de docentes subyacen al proyecto, para desde allí, comprender los caminos y senderos que han seguido la distribución y uso pedagógico de los materiales en la escuela.

La reconstrucción, tendrá un carácter descriptivo y utilizará como fuentes los documentos escritos durante la fase de formulación y desarrollo del proyecto y, entrevistas realizadas a sus ideólogos y gestores.

6.1.1 Los orígenes del proyecto

Los documentos que dan cuenta de la idea original del proyecto aluden a la responsabilidad del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP– de formar a los docentes, la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías de la comunicación al trabajo en el aula y la urgencia de materializar esta idea a través de su incorporación en el plan de acción 1988-1999 del instituto.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en correspondencia a sus políticas institucionales en las cuales considera necesario "reconocer que la función educativa no es responsabilidad exclusiva de las escuelas y que la educación de nuevas generaciones no se agota dentro de sus cuatro paredes". También afirma el requerimiento de "avanzar en la construcción de modelos alternativos que permitan leer de forma diferente la problemática educativa y fundamentar las distintas experiencias de innovación..

Según la misión del IDEP los educadores son la base para dar sostenibilidad a los proyectos que buscan incorporar la tecnología en la educación, por esta razón busca incluir en los procesos de la formación permanente de docentes estrategias de comunicación que posibiliten la libre expresión de la cultura construida por los docentes y "el establecimiento de mecanismos eficientes de socialización de experiencias, adelantadas en los campos de formación, a través de diversas estrategias como eventos, publicaciones o difusión en medios masivos de comunicación."¹⁹

Con respecto a la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación al trabajo en el aula se resalta:

El desarrollo de las actividades pedagógicas en el aula, utilizando material de televisión se constituye en una alternativa de aproximación al conocimiento de las modernas tecnologías de la comunicación y de acercamiento crítico a un medio, que definitivamente, penetra permanentemente los espacios cotidianos de docentes y estudiantes²⁰.

Esta idea se materializa cuando el instituto se propone:

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, en el marco de su Plan de Acción 1998 - 1999; se ha propuesto "Desarrollar un concepto y práctica de comunicación que tenga como epicentro los distintos órdenes del lenguaje y el discurso e, integralmente el entramado que los sitúa con un papel específico en la Escuela" e igualmente "promover, dinamizar y fortalecer los canales de comunicación entre el Instituto, la comunidad educativa y la ciudadanía" mediante diversas estrategias entre las cuales plantea el uso de la televisión como " una estrategia innovadora de comunicación con los docentes del Distrito Capital que permita involucrar a todos los agentes comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación."²¹

Como metodología para llevar a la práctica esta propuesta, se resalta la necesidad de desarrollar un proceso de investigación de tipo etnográfico y de historias de vida que permitan:

- Identificar en el entorno educativo del Distrito Capital de Santafé de Bogotá la realización de experiencias pedagógicas significativas que puedan ser socializadas.
- Identificar las características de la vida profesional y cotidiana de los maestros como apoyo a la selección de experiencias que puedan ser incluidas en la serie de dramatizados.
- Identificar en los testimonios de los maestros identificados, los temas argumentales sobre los cuales diseñar la serie dramatizada para televisión.
- Tomar decisiones en torno a el formato televisivo pertinente a los elementos narrativos identificados en las entrevistas con los docentes.

A partir de esta propuesta inicial, se comienza la investigación.

La Investigación, en su fase, inicial ha sido realizada por un equipo de trabajo interdisciplinario conformado por un libretista con experiencia en Televisión Educativa y una asesora pedagógica igualmente con experiencia en este tipo de trabajos, quienes asumieron la conversión de la información recolectada, en motivo argumental de una serie para televisión que rescate las propuestas pedagógicas innovadoras que desarrollan los docentes del Distrito Capital.

La Investigación propuesta, no tuvo la intención de llegar a conclusiones, ni elaborar teorías en tomo al que hacer de los maestros del Distrito Capital; por lo tanto no se desarrolló con un diseño metodológico riguroso, se trataba más bien de una lectura de maestros, de sus experiencias y de sus entornos, en la cual se buscaba descubrir elementos narrativos que aportaran a la estructura dramática²².

Así mismo, se plantearon las posibilidades educativas y pedagógicas de la serie:

La serie Dramatizada para Televisión VIDA DE MAESTROS como estrategia para la formación permanente de docentes, está diseñada para que funcione en dos contextos comunicativos diferentes :

1. Inicialmente podrá ser emitida y comercializada por una frecuencia abierta como el Canal Capital, las cadenas nacionales o regionales, lo cual permitirá tender un puente entre la escuela y la comunidad. En un contexto crítico y reflexivo se aporta elementos para que la comunidad educativa en general disponga de referentes que le permitan adoptar actitudes realistas frente a la problemática

educativa.

2. En segundo término, será una herramienta didáctica que abra nuevas perspectivas en los talleres de formación permanente de docentes, en este sentido, permitirá superar las rutinas utilizadas, en dichos procesos si se juega diversificando las modalidades y momentos de uso y las funciones didácticas de la serie y de otro lado preparará, entre los docentes, el terreno para el uso reflexivo y activo de la televisión con fines pedagógicos²³

Para llevar a cabo la propuesta, se sugieren algunas actividades previas:

- Un sondeo entre los docentes del Distrito Capital que permita identificar el tipo de material, los niveles y contenidos educativos, que requieren mayor, apoyo audiovisual y que los docentes consideran necesarios.
- El levantamiento de un inventario sobre los materiales existentes en el mercado nacional, cuales de ellos están al aire, tanto en la televisión comercial como en la educativa, cuales de ellos requieren- algún tipo de adaptación la producción de materiales de apoyo y cuales requieren continuar con su producción y su emisión.
- La identificación de instituciones y empresas que estén interesadas en participar en este tipo de producciones y la definición de acuerdos de cooperación.²⁴

En efecto, la investigación se realizó. Pero cuando llegó el momento de hacer el tránsito de las historias de vida de los maestros a los medios audiovisuales, cambio el rumbo del proyecto. Así mismo se complejizó y enriqueció cuando convergieron otros intereses y otras posibilidades de trabajo de las historias como los foros de maestros que dieron origen a la serie de los 10 videos temáticos y a la colección editorial.

6.1.2 El proyecto actual

Las diferencias fundamentales entre un momento y otro del proyecto tienen que ver básicamente con los énfasis pedagógicos y formativos de la propuesta inicial y con la concepción misma del medio a través del cual se desarrollaría el proyecto.

Desde la denominación misma de los documentos escritos de formulación y presentación del proyecto empieza a notarse la diferencia. Mientras que los títulos de los documentos iniciales, hasta ahora mencionados eran:

«Utilización de dramatizados sobre experiencias de maestros», «Serie Dramatizada para televisión basada en experiencias de docentes del distrito», «Desarrollo pedagógico por medios masivos: la televisión educativa», «Proyecto desarrollo pedagógico por medios masivos. Uso de la televisión en el aula».

El documento oficial que da cuenta del proyecto que se está desarrollando actualmente se titula:

«Vida de maestro. Estrategias para formar en valores a través de medios de comunicación. Una estrategia para la formación de profesores»²⁵

En este último documento, se introduce el concepto de formación de valores, cuando se resalta:

El IDEP ha creado un proyecto de formación permanente de profesores que propicie escenarios para la reconstrucción colectiva de valores, pues solamente en espacios colectivos, comunitarios, es posible que, aquello que antes se validaba de manera vertical, encuentre soporte para generar reglas de convivencia social claras, generales y armoniosas.²⁶

De igual manera se introduce el concepto de multimedia cuando se afirma que:

La finalidad de este proyecto multimedia, es usar varios medios masivos, privilegiando en algunos las condiciones narrativas impuestas por su lenguaje y en otras los contenidos pedagógicos, con el fin de establecer espacios y constituirse en herramientas que propicien la identificación, discusión y apropiación colectiva de valores.

También aparecen descritos los componentes del proyecto:

Una miniserie de 20 capítulos de media hora de televisión en formato dramatizado de emisión abierta y nacional, producida y emitida por el canal RCN, llamada *Francisco, el matemático*.

Una serie de 10 videos temáticos para uso en seminarios, titulado: *Cotidianidades que enseñan*

Una colección editorial de 10 volúmenes temáticos para circulación masiva y uso en seminarios de nombre: *Vida de maestro*.²⁷

Igualmente, se resalta la finalidad del proyecto en términos de la formación permanente de los docentes.

El proyecto tiene como finalidad inducir a los maestros a buscar las soluciones allí donde aparecen los problemas, es decir en la vida cotidiana. Esto, es otras palabras equivale a promover la socialización de experiencias como metodología de formación permanente y autónoma de docentes, apoyada en momentos posteriores, por la investigación documental y la elaboración teórica²⁸

Aunque si bien tanto en los documentos iniciales como en el documento oficial, siempre se menciona la formación permanente de docentes, no es muy clara la articulación entre los diferentes componentes (miniserie, videos temáticos y volúmenes temáticos) como tampoco la orientación metodológica para llevar a la práctica dicha formación permanente de los docentes. Además, pareciera ser que no hay acuerdos entre si el proyecto es para formar a los docentes en valores, para proporcionarles un instrumento pedagógico para la formación de sus alumnos o para que en las diversas interacciones con los materiales de la Caja, ambos, maestro y alumno se formen.

...esa era la verdadera intención, no formar a los maestro en valores, era que el maestro encuentre en eso un instrumento que le permita trabajar con los niños, un poco leer cada capítulo de la serie y reflexionar con los chicos sobre eso, pero no para formarlo a él en valores, era para darle una herramienta, esa es la verdadera intención, una herramienta para el maestro. Y por eso la caja de herramientas, no era formar al maestro²⁹.

Podría afirmarse entonces que el proyecto responde muy bien a qué es lo que se pretende realizar y para qué se haría, quizá el gran interrogante estaría en cómo convertirlo en una estrategia pedagógica para la formación permanente de docentes.

A mediados del 99, a punto de comenzar con la distribución de la caja de herramientas, aparecen en el IDEP, Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo, buscando financiación para un proyecto sobre valores, porque su anterior trabajo sobre juicio moral realizado para la Secretaría de educación, les parece había quedado demasiado teórico. Clemencia les explica que el IDEP no financia proyectos porque todo se realiza por medio de convocatorias, pero se interesa porque ellas realicen un ejercicio pedagógico con varios grupos de maestros, para desde allí hacer una guía para el análisis de dilemas morales. Sin embargo en el momento de la publicación del libro No. 10, aun no se habla de esa guía. Esta fue la razón por la cual la distribución de la caja de herramientas se dilató. Fue un riesgo calculado desde la Dirección, para enriquecer y direccionar el proyecto.³⁰

Desde este momento, la estrategia pedagógica tanto para la distribución de la *Caja de herramientas* como para la formación permanente de los docentes pareciera ser el taller sobre dilemas morales.

6.2 Encuentros y desencuentros de lógicas y lenguajes entre los medios de comunicación y las culturas escolares

En este punto se trabajará, de forma interpretativa, las rutas y senderos que se siguieron para la distribución de la *Caja de herramientas* y las maneras como ésta llega a la escuela y es recibida por sus diversos actores escolares. Todo con el fin de seguir desentrañando las vinculaciones entre los medios de comunicación, los valores y la formación permanente de docentes.

Se utilizará como fuentes de la interpretación los documentos escritos durante la fase de formulación y desarrollo del proyecto, las entrevistas realizadas a sus ideólogos, gestores, talleristas y docentes, las observaciones de los talleres sobre análisis de dilemas morales realizados por los expertos del IDEP y por los docentes en las instituciones escolares con sus estudiantes.

6.2.1 Rutas y senderos de la distribución de la caja de herramientas.

Como ya se había mencionado la ruta trazada como estrategia pedagógica para la distribución de la *Caja de herramientas* fue el taller de análisis de dilemas morales.

El principal mecanismo de distribución ha consistido en la donación a instituciones públicas y la venta a instituciones privadas de educación de la Caja de herramientas en el marco de una serie de talleres sobre análisis de dilemas morales realizados en varias localidades de la ciudad, adelantado con la presencia de directivos docentes, orientadores, profesores y alumnos³¹

Esta estrategia pedagógica, además de considerarse adecuada para trabajar el tema de los valores, le dio una orientación pedagógica al manejo y uso de la *Caja*. No obstante su pertinencia conceptual, no hay acuerdos sobre si este es el camino pedagógico mas adecuado para abarcar la caja en su totalidad y multiplicidad.

Los talleres para mí tienen serios problemas, los talleres están haciendo énfasis en el análisis de dilemas morales, de acuerdo a la metodología propuesta, es a partir de un episodio de Francisco el matemático. Cuando tú llegas a un grupo de maestros y les haces taller manejando el episodio, entonces toda la fuerza va hacia la serie de televisión y como no tienes más tiempo para ahondar en cada uno de los componentes de la Caja, entonces los otros componentes pierden fuerza, pierden valor, pierden importancia. si tú no entras a decirle al maestro "escarbe la caja, encuentre en los libros", si quiere trabajar dilemas morales puede hacerlo desde una de las historias de los libros, no tiene que usar necesariamente el episodio de la serie de televisión, léase una historia y sobre esta historia haga análisis de dilemas morales. Uno tiene que entrar a revolver la metodología dentro de la práctica, porque de lo contrario la caja pierde su valor y lo único que recupera el valor es la serie de televisión y los libros para mí, desde mi manera de ver, los libros son más valiosos que la serie de televisión³²

Por su parte algunos profesores opinan lo contrario:

(...)

La Caja de herramientas representa una valiosa ayuda para abordar varias problemáticas con los estudiantes, entre ellas el problema de la drogadicción, la violencia intraescolar y el pandillismo. Los materiales y el taller sobre análisis de dilemas morales son estrategias concretas o aterrizadas con las que los maestros pueden trabajar la cotidianidad escolar.

Independiente de que haya o no acuerdos sobre si el taller de análisis de dilemas morales es la estrategia pedagógica de formación de docentes más adecuada, es evidente que por esta vía la distribución del material se centra en la serie televisiva *Francisco, el Matemático* y que los demás materiales de la caja, los videos y los libros, son opacados por la teleserie. Igualmente los apoyos a la distribución y conocimiento de los materiales aportados por el Magazín Aula Urbana (números 7 al 20) y los artículos del diario El Tiempo son desaprovechados.

La sensación que queda después de revisar los registros que dan cuenta de la distribución de la *Caja* es que la riqueza y ambición del proyecto, no se corresponden con la estrategia de distribución y menos con la pretensión de constituirse en herramienta para la formación docente, más bien el proyecto pierde su dimensión multimedial y de conjunto como parte integral de un proyecto pedagógico, y casi de inmediato entra a hacer parte de un curso más de aquellos a los que suelen ir los docentes por obligación.

(...) la gente llega al taller con la carta que dice que los invitan a un taller donde van a entregar una caja de herramientas, entonces llegan y nos dicen: ‘Nos pueden entregar la Caja porque nosotros no nos podemos quedar, eh mi rector va a venir pero cinco minutos para que usted le entregue la caja’, y a mi me han dicho abiertamente: ‘Estoy de obligada aquí, es que si yo no me quedo a mi no me dan la caja.’

Pero como no todos los docentes y las culturas escolares son iguales, los maestros que reportan que ya han visto la serie y la han trabajado pedagógicamente con sus estudiantes, después de participar en el taller de análisis de dilemas morales se sienten desconcertados, hasta el punto que uno de ellos con algo de ironía preguntó: “¿y las herramientas donde están?”

Ante estas situaciones la pregunta inmediata sería ¿Qué hacer para que la distribución y la formación de los docentes corresponda con la variedad de lenguajes de la *caja* y para que sea percibida y usada como un conjunto y parte integral de un proyecto pedagógico?, porque pareciera ser que con el taller de análisis de dilemas morales sólo se está formando a los docentes para que manejen una herramienta, pero, ¿qué está pasando con el aprendizaje de la utilidad y posibilidades de trabajo pedagógico con el resto de las herramientas?

Como conclusión, inconveniente que tienen este tipo de capacitaciones y formaciones de docentes, regularizadas a través de una sola estrategia pedagógica, es que se sustentan sobre el supuesto del “déficit” y por tanto muy rápidamente caen en los cursos con clásica forma escolar, que aunque se plantee en términos de taller, reproducen las relaciones de poder/saber del vínculo escolar, que posicionan al docente en el lugar del alumno que no sabe. El saber que se prioriza está al lado del que enseña, el experto. El docente, aparece como una *tabula rasa* y así, la intención de la estrategia sea promover la discusión, produce el efecto contrario, se deslegitiman los saberes de la práctica de la enseñanza que poseen los docentes y se niega el estatuto de saber a la experiencia³³.

Por esta ruta obviamente, se genera un desencuentro entre las intencionalidades misma de la *caja* y la posibilidad de introducir la lógica y los lenguajes de la imagen a la escuela, porque es muy probable que esta dinámica de la distribución de la *caja* se reproduzca en la cultura escolar, casi como su única opción pedagógica.

6.2.2 Rutas y senderos en el uso de la caja de herramientas en la escuela.

En la mayoría de los casos observados, el uso pedagógico de la *Caja de herramientas* en la escuela es una replica de la manera como se realizó la entrega del material. Las diferencias radican en las formas como los estudiantes la reciben y en las tergiversaciones que se hacen del taller sobre análisis de dilemas morales. No obstante esta situación, en algunas instituciones se vislumbran algunas variaciones en el trabajo pedagógico con la *caja*, que ponen de relieve los sentidos sociales que los diversos actores escolares le asignan a la escuela y en este contexto a su trabajo pedagógico con los niños, los jóvenes y sus colegas.

En términos del trabajo pedagógico de los docentes con la *caja de herramientas* y las posibilidades que esta abre para reflexionar sobre la formación docente, interesa comprender el tipo de actividades pedagógicas que esta promueve y “si estas actividades buscan agenciar contenidos curriculares, perspectivas sociales, involucrar a los estudiantes con las realidades de sus contextos, si tratan de inscribir otros actores de la comunidad en la escuela,”³⁴ o si promueven formas alternativas de materializar pedagógicamente la relación educación comunicación como por ejemplo, educar la sensibilidad, promover diálogos intergeneracionales y/o construir ambientes educativos significativos para los alumnos.

En consecuencia, con el ánimo de aportar a la reflexión sobre la formación permanente de docentes y la urgencia de incorporar a la escuela, de manera pedagógica, las lógicas y lenguajes de los medios de comunicación, se tomaron algunos casos observados sobre la utilización de la *Caja de herramientas* en diversas instituciones escolares, para desde allí, intentar enriquecer la reflexión.

6.2.2.1 Entre la pedagogía de la razón y la pedagogía de la sensibilidad.

Si la institución escolar es entendida como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos, necesidades y comportamientos sociales, políticos y económicos de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones, los docentes y las escuelas, se moverían en la vida cotidiana de la escuela y en el ejercicio de su función educativa entre lógicas, lenguajes y culturas diversas.

En tal sentido, la *Caja de herramientas* al pretender ser una propuesta multimedial concebida como un conjunto y como parte integral de un proyecto pedagógico, debería dar la posibilidad de lograr la sinergia entre las lógicas, lenguajes y culturas que enfrenta la escuela del presente.

Sus posibilidades y potencias son innegables, veamos que realidades se construyen cuando la *caja* entra a hacer parte de la cultura escolar.

El aspecto más relevante de nuestra visita, fue sin duda encontrarnos con las posiciones encontradas en torno al material audiovisual de la teleserie. Mientras docentes como J han trabajado con la *Caja* de manera permanente e incluso sobredimensiona los alcances del material (según él, dicho material puede llegar a ser usado por un año consecutivo), otras posiciones como la del profesor A, sostiene que este material es nocivo e incita a los estudiantes a irrespetar a los profesores y a ver en el embarazo prematuro algo jocoso y hasta imitable. A cree que el objetivo de la escuela no es formar en valores porque “los valores y la ética son temas que se fundamentan en el hogar, en los colegios no se debe

enseñar ética y moral porque esos son aspectos que vienen afianzados desde la infancia en el desarrollo del hogar y del núcleo social... el colegio apenas es un reforzamiento de los aspectos éticos y morales, pero que no se debía enseñar ni en las universidades ni en los colegios”, esta posición A reconoció haberla leído de un autor español que no citó.

Por otro lado, C cree que “los valores existen pero hay que afianzarlos”, ella actuó todo el tiempo como mediadora en la discusión y alentaba a sus compañeros a no enfrascarse en un debate que según ella no aclaraba en últimas el motivo de la reunión, es decir la aplicación de un trabajo con la Caja de herramientas.

El profesor H tomó la palabra diciendo “elaboremos un diagnóstico, porque todavía no podemos plantear un proyecto como tal sin tener un diagnóstico” y A agregó: “por ejemplo, un objetivo específico sería trabajar los valores a partir de los antivalores” y señaló la Caja de herramientas mientras sonreía. C dijo que eso dependía del punto de vista con que se observara, porque “ahí esta la labor de orientar”.

Un acuerdo final de la discusión fue poner en práctica el trabajo con la caja de herramientas leyendo el material y aplicando los dilemas morales mientras por otro lado se hacía un diagnóstico de los valores “fuertes” y “débiles” en la institución, para de esta manera establecer un plan de acción desde el aula. J dijo que la experiencia que había tenido con dos cursos de séptimo grado le había demostrado que ante su pregunta de lo más impactante del video, fue la pelea, de tal forma que sostuvo que si tenían un juicio claro de aquello que es “correcto” e “incorrecto”.

Aunque la idea de C era trabajar a la “par” en todos los cursos, J dijo que una profesora de sociales quería trabajar a “su manera” dentro de su asignatura, desafortunadamente no sé cual sea la metodología que ella sigue pero ello evidencia un uso autónomo del material.

Finalmente se acordó trabajar por dilemas y hacer extensiva la experiencia a todos los cursos del colegio, la reunión terminó porque los docentes tenían que dictar clase pero hablamos unos minutos más con C y J, quienes son los más interesados en este material dentro de la institución. Ellos nos contaron su deseo de trabajar con la teleserie porque “es impactante y además a los chicos les causa curiosidad, le dicen a uno, que lleva ahí profe, Francisco el matemático, que chévere!” añadió J.

Ocho días más tarde asistimos a una experiencia programada por J con los jóvenes del curso 802, que según nos contó es uno de los cursos más conflictivos del colegio. A nuestra llegada en compañía de Uriel Espitia, vimos a J atravesando la cancha de fútbol que separa las aulas de la sala de proyecciones con la Caja de herramientas en la mano y la guía en la otra, nos saludo y nos orientó a la sala contigua a la biblioteca donde ya estaba el encargado de los medios audiovisuales en una actitud que más parecía fiscalizar que facilitar el uso del televisor, dicho aparato aún está cubierto con la caja de fabrica.

Salimos un momento mientras disponían la sala para la proyección y unos minutos más tarde entramos para encontrarnos a los jóvenes sentados en las sillas individuales de plástico de frente al televisor, estaban presentes J y C. Algunos jóvenes se ubicaron atrás, compartiendo las mesas con otros muchachos que estaban consultando libros ya que esta sala también es utilizada como sala de consulta de la biblioteca.

El video empezó y los participantes veían sin evitar realizar comentarios a cada situación que se iba presentando, “esta bueno” decía una niña haciendo alusión a uno de los protagonistas, las risas eran constantes y era obvio que disfrutaban ver el video.

El conflicto entre dos de las protagonistas se robó la atención completa de todos los participantes y un poco más tarde uno de los mismos estudiantes pidió el silencio de tres de sus compañeros que estaban hablando. El insulto que uno de los alumnos de la teleserie profiere a una profesora, fue acompañado de una exclamación de Uhchh!! en todos los alumnos presentes.

La frustración fue general cuando J quitó el video sin que terminara y dijo “vamos a dejar ahí por

hoy”, todos dijeron “ahh no!!”, pero C empezó invitando a formar un círculo grande y luego pidió que alguien contara “lo que vimos, no lo que pensamos”, en una clara invitación a realizar un resumen de lo observado, que luego se evidenció en la lectura que ella hizo del guión del capítulo.

Luego de un momento, Clara dijo: La gran pregunta es ¿debe o no ser expulsada la estudiante?, ¿por qué?

Un alumno se adelantó a decir: “Que la echen!”, pero una alumna contradujo dicha afirmación diciendo que no debían hacerlo “porque sería más conveniente investigar por qué razón ella mantenía ese comportamiento”. C pedía constantemente la participación de los alumnos en esta situación, J dijo “¿hasta donde debo ir para buscar el bienestar del otro?”

Un alumno dijo “si el colegio no es capaz de ayudar y apoyar entonces no está en nada” y otro añadió “deben echarla porque esta de por medio la imagen del colegio y al colegio hay que respetarlo”. C dijo que en el colegio casi no habían peleas pero una niña le contradujo diciendo “peleamos pero ustedes nunca se dan cuenta”. La discusión llevó a un punto en el que no se resolvía qué se debía hacer, pero tampoco se relativizó la toma de una u otra posición por parte de los docentes que estaban presentes. Los estudiantes empezaron a salirse de la sala sin que ningún docente dijese nada, otros jugaban con un balón mientras J entregaba la “custodia” del televisor al bibliotecario.

Luego la sala se desocupó en unos pocos minutos, las sillas volvieron a su lugar (arrumadas unas sobre otras) y J al igual que Uriel, Juan Carlos y yo, nos sentamos en círculo para hablar de las duras experiencias de J en el colegio. La amenaza por parte de un estudiante hace algunos años que le dijo “profe usted se va a morir” y la defensa que una de las alumnas había hecho de su profesor con la amenaza de “echarle” la banda de los primos al agresor del profesor, fueron algunos de los comentarios que hizo, ya que centró su conversación en torno a la necesidad que él ve en crear un PEI de la institución con un énfasis en recuperación de valores para que la violencia y el pandillismo puedan ser actitudes que puedan ser corregidas a tiempo.

J también rescato el cambio de actitud de muchos de sus alumnos con el trabajo que viene adelantando el colegio y considera que existe una gran expectativa en los alumnos por la Caja de herramientas.

Es evidente que los intereses y la historia personal y profesional de los docentes entran en juego en el momento de trabajar con sus alumnos la *Caja de herramientas*. A esto se suma lo que interpretan los estudiantes, las actitudes que tienen frente a lo que están viendo en la teleserie, de cara a lo que ven los docentes y quieren que sus alumnos también vean.

El desencuentro de lógicas, lenguajes e intereses es evidente: los estudiantes en el momento mismo que están viendo la serie hacen comentarios, relacionan las situaciones que están viendo con su vida cotidiana, se ríen, exigen ver más, se divierten. Por su parte los docentes guardan silencio mientras ven la teleserie, presumen que con lo que vieron sus alumnos ya es suficiente para hacer el taller de análisis de dilemas morales, piden a sus alumnos que hagan un resumen de lo que vieron.

Mientras los docentes actúan con las lógicas de la racionalidad, los alumnos actúan con la lógica de la sensibilidad, y esto no es de extrañar porque los docentes han sido formados en la lógica de la racionalidad, de la reflexión promovida por la cultura letrada como fundamento de su socialización y de su escuela. Por su parte, en la socialización de los niños y los jóvenes ha intervenido con gran fuerza la televisión, la imagen, que moviliza las emociones, los sentimientos, la afectividad.

En el ámbito escolar *La Caja de herramientas* pone en escena este choque cultural, entre el lenguaje del libro y la lógica de la razón, promovida por los docentes y, el lenguaje de la imagen y la lógica de la sensibilidad, promovida por los estudiantes.

6.2.2.2 Entre la pedagogía de los contenidos y la pedagogía de los mensajes.

La cultura académica, en las instituciones educativas está determinada por la selección de los contenidos de la cultura pública que serán trabajados en la escuela y que se concretan en el currículo³⁵. En esta tradición, se han formado los docentes y se ha estructurado y marcado el trabajo pedagógico tanto en el aula como en los diversos encuentros de aprendizaje que se suceden cotidianamente en la escuela.

Por tanto, es de esperarse que el manejo pedagógico de la *Caja de herramientas* se ajuste a estas lógicas. Veamos otra situación de uso de la caja en la escuela.

El salón es grande, posee ventanas y pupitres en buen estado. El televisor y el VHS están colocados sobre una estructura metálica, en la esquina superior izquierda. Alrededor del tablero hay un reloj (dañado), almanaques y carteleras. En la parte de atrás se ubican unas figuras de personajes de Disney (la sirenita y la cenicienta), elaborados con gamuza. En una pared lateral se encuentran 2 tableritos como en icopor adecuados para pegar carteles, uno está totalmente vacío, y en el otro hay pequeños letreros elaborados (posiblemente por los estudiantes), con respecto al esqueleto humano, paisajes dibujados y un letrero realizado en escarcha que dice "Aceptémonos y respetémonos unos con otros, tenemos los mejores valores.

En el salón se encuentran aproximadamente 35 alumnos; durante el transcurso del video, la mayoría del tiempo permanecieron con la mirada fija en el televisor; en esta oportunidad se proyectó el video en el cual se mostraba Magdalena siendo maltratada por su padrastro, al igual que Hugo quien por presión económica se encontraba trabajando en la plaza cargando bultos. Las risas y los comentarios apuntaban en las escenas en los cuales algún personaje, en especial Hugo era molestado por sus compañeros a causa del mal olor; en escenas tales como la de Fercho quien le responde a Francisco "que el Tino Asprilla no necesitó aprender matemáticas para jugar al fútbol, ...y que si era necesario aprenderlas para manejar el dinero, podría contratar a cualquiera 'ahí vera si se le mide Francisco'", al principio hacen "ush", pero luego se ríen.

Durante la proyección, en el video, los alumnos que están fuera del aula y que transitan a través del pasillo junto al salón, se detienen en las ventanas, atienden al video por unos segundos y continúan caminando. En un momento pasa una mujer por el corredor, ingresa al salón, atiende al video, se dirige a las profesoras de Español y Sociales, les dice algo en voz baja, continúa caminando y al pasar frente a mi dice "hola", sonrío, y se dirige hacia el escritorio donde se encuentra M, cruza con ella unas palabras, y luego al acercarse de nuevo al pupitre en que estoy ubicada, se presenta como la Directora de la institución, de igual forma yo me presento, y tiempo después sale del aula. Pasado un tiempo, M sale del salón, se dirige hacia el aula del frente (donde se encuentran los computadores, mapas). Poco tiempo después retorna al salón, se queda frente al televisor, mira a las docentes de español y sociales; asiente con la cabeza y detiene el video, los alumnos se alteran; se levantan del pupitre y dicen "uchs, ahh" y M dice "toca dejar hasta ahí porque o si no, no alcanzamos a hacer toda la actividad", los alumnos de nuevo se quedan en silencio y a continuación M dice "o si quieren tener algo de descanso..., ahora el que quiera hablar, levanta la mano (de manera inmediata más de la mitad del curso levanta la mano)... vamos a tratar de mirar que pasó y cuáles son los problemas que vimos ahí..., ¿se acuerdan que habíamos dicho que íbamos a observar muy bien el video? (la profesora mientras habla la mayoría del tiempo fija su mirada en mí, mientras yo me encuentro escribiendo en mi diario...) vamos a mirar que problemas teníamos en las relaciones de las personas; que estaban de protagonistas en la serie, eso es lo que vamos a hacer..., qué problemas vimos en el video a ver C" ... el alumno se levanta inmediatamente del puesto y responde:

"Ahí vimos el problema en la casa, que Magdalena tenía problemas en la casa, lo mismo que Hugo, que le tocaba trabajar para poder llevar a la casa" la profesora menciona "a ver J", de los problemas de Magdalena ...cómo eran los problemas de Magdalena", el niño responde "que pues el papá, el padrastro le pegaba a la mamá por cualquier cosa y también le pegaban a ella, y ella se ponía triste porque veía que le pegaban a la mamá y ella no podía hacer nada" M dice "bueno, entonces el problema es el maltrato hacia Magdalena y a su madre, y..., que otro problema..." "Hugo que le tocaba ayudar a la casa" responde un niño, "Hugo que le tocaba trabajar muy temprano en la mañana y eso... ¿que le afectaba en el estudio?" pregunta M y un niño inmediatamente contesta "no iba a clase porque tenía que conseguir plata porque el papá le pe..., le", "le maltrataba psicológicamente... cómo podemos maltratar psicológicamente", pregunta M, y los niños le responden "con palabras, "con malas palabras", M dice "palabras feas, bueno, a ver tu" y señala una niña. A continuación la profesora de Español se levanta del tablero y comienza a escribir: psicológico, maltrato, problema escolares, relaciones, varios

La niña mientras tanto dice "también vimos que entre Francisco y la orientadora no es permitido que tengan algo" (y resume el problema entre el personaje de Francisco y Adriana). M toma la palabra y dice "Bueno, entonces la relación entre Francisco y Adriana, que son dos profesores..., pero Adriana es casada", simultáneamente una niña dice "y tiene un hijo", "tiene un hijo" reafirma M.

"Bueno vamos a preguntarle a Jairo...(el niño no le responde) ¿no viste ningún problema? no pusiste atención? bueno F" y le da la palabra: "un problema era que la amiga le contó a los padres, le contó a la orientadora que el padrastro le estaba pegando..., por eso Magdalena iba a perder la materia". M pregunta "y que le contaría por ejemplo Gabriela a los papás de Magdalena..., ¿no dijeron que era porque le había pegado?"

En ese momento suena el timbre que avisa el tiempo del descanso, un niño tenía la palabra, sin embargo continuó hablando y la gran mayoría de sus compañeros le atiende, sólo unos pocos (quienes ocupan la parte de atrás del salón) se levantan y sacan las cosas del puesto, pero luego después vuelven y guardan sus pertenencias.

"Ah bueno entonces el problema fue que Gabriela le contó a Adriana que a Magdalena la maltrataban en la casa, que el padrastro a Magdalena la maltrataba y entonces lo que pasó, fue que el padrastro y la mamá en cambio de apoyar a Magdalena, que hicieron... no la apoyaron..., vamos a hacer una cosa, vamos a escoger un problema de esos, ¿cuál les gustaría que trabajaremos más de esos?" M le pregunta a los alumnos; los niños abiertamente dicen "Hugo, Magdalena" y algunos niños piden colaboración a sus compañeros para que apoyen uno de los temas: "el de Magdalena, vote por el de Magdalena". M dice "vamos a hacerlo por votación, los que votan por el problema de Hugo, levanten la mano..., para el problema de Hugo tenemos, uno, dos (y continúa contando en voz alta) y el problema de Magdalena (los niños de nuevo levantan la mano) , y hacen la mayoría del grupo, al ver que había ganado el tema de Magdalena muchos alumnos dicen !Ahh;

"Vamos a hacer una cosa, entonces vamos a trabajar el problema de Magdalena, y mañana trabajamos el problema de Hugo..., vamos a mirar que el problema de Magdalena es un problema de qué incógnita" pregunta M, y un niño le contesta "que, que la familia porque el papá era como problemático, porque las golpea sin justa razón...", interviene M "bueno, el problema es que el problema del padrastro de Magdalena maltrataba a la mamá, sin justa razón... J"

"Que también a Magdalena le pegaban cuando se metía, entonces ella salía corriendo para arriba a llorar..."contesta una niña. "O sea, la solución que Magdalena veía era afrontar el maltrato del padrastro corriendo, y ¿pensaba defender a la mamá?" pregunta M "pues si pero ella no..., le contaba a sus amigos, y o sea ella no se dejaba querer, (retomando una de las frases usadas por el personaje de Elkin en el mismo capítulo) y Gabriela, le pedía disculpas..., pero ella no se dejaba querer como hay unas personas acá, (y mira a ciertos compañeros ubicados en el centro del salón)" comenta una niña, y de nuevo toma la palabra M" o sea que la reacción, como hay personas acá, ah bueno..., eh..., Magdalena reaccionaba escondiéndose de la agresión y maltratando a sus compañeros que la querían

querer, por qué, de pronto, ¿Qué pasaría, la querían querer? ¿Cuál sería como el temor de ella?" y diferentes alumnos responden "que las amigas se rieran de ella",

"Que de pronto a ella le pasara lo mismo que a la mamá". M dice: "de pronto le pasara lo mismo que a la mamá, que más le podría ocurrir (intervienen un niño pero no se le escucha) M dice "porque de pronto la maltratarían y abusarían de ella..., por aquí C, y él le responde "porque pues a ella de pronto pensaría en confiar... que de pronto escuchar a la mamá , entonces ella no se pondría tan triste"

"Bueno, pensemos lo siguiente, pensemos que cada uno fuera Magdalena, que le pasara eso..., (los niños se ríen), que a los niños les afecta el pensar que es Magdalena, entonces son Magdalenas (los niños ríen), a Magdalena le sucede que su mamá tiene un señor ahí, compañero que maltrata a la señora y que cuando Magdalena se mete a ella también le pegan, ella evade la agresión del padrastro, pero tampoco se deja ayudar de los amigos ¿Que harían ustedes? Piensen, ¿Qué harían ante un caso de esos, si ustedes fueran Magdalenas o Magdalenas? Piénsenlo a ver, piénsenlo, a ver N tu que harías, pregunta M, mientras tanto la profesora de español borra el tablero y escribe: Problemas de Magdalena. El padrastro maltrata a la mamá de Magdalena y a ella.

"Pues yo me hablaría con los profesores, y le diría a mi mamá que nos fuéramos", responde N, M dice "o sea que tu vas y te desahogas con los profes, y le dices a tu mamá, nos vamos de acá de esta casa y listo, dejarías este señor, bueno esa es una solución...bueno muestre a ver alguien que no haya hablado mira a sus alumnos y le concede la palabra a una niña "yo iría al bienestar familiar y hablaría con el profesor para que ayudara"

M dice "J iría con el Bienestar familiar para que le ayudaran ¿S qué haría? "pues yo me dejaría escuchar de mis compañeros y le pido ayuda a mis amigos, a ver que consejo me dan" le responde el niño. "Entonces tu le pedirías ayuda a amigo, ...alguien que no haya participado, un niño toma la palabra y dice: "bueno yo lo denuncio, y que lo manden a la modelo", lo dice mientras ríe y algunos niños ríen con él. "Y tu que haces" pregunta M a un niño "yo le aconsejo a mi mamá..."

M dice "a ver, le daría consejos a la mamá a ver si la mamá reacciona ¿ve?, ¿porqué la mamá de Magdalena no reaccionaría?

Una niña dice "porque ella lo debe querer mucho, y no quiere quedarse sola", M sonrío y dice "Ah porque se quedarían solas, porqué las mujeres tenemos miedo de quedarnos solas, a ver esta es una pregunta para las niñas (algunos niños alzan la mano) a ver D", inmediatamente la niña se levanta de su puesto y dice "bueno a veces yo creo que las mujeres somos tan bobas que dependemos de los hombres (algunas niñas aplauden y muchas exclaman ¡sí!...). M toma la palabra "porque las mujeres solemos depender mucho de los hombres ¿será eso? Vámos a ver que piensan los señores de eso ¿Por qué las mujeres se aguantan a un señor que les pega, y que en verdad no le ayuda?, a continuación un niño le responde "pues yo pienso que a ellas les da miedo quedarse sin ayuda, sin quien les ayude a los gastos, el arriendo (en ese momento los compañeritos dicen ¡no!), "porque le tiene miedo", responden varios alumnos, M pregunta "Por qué le tiene miedo" y una niña responde "porque les da miedo que él abuse..."; "porque le tiene miedo porque de pronto abusa de ella" replica M, "debe tenerle miedo porque por ejemplo ella le reclama o algo, el de pronto le puede pegar" responde una niña, "porque lo quiere" responde otra compañera. M dice "porque lo quiere mucho, entonces las mujeres aguantamos?", muchos niños replican ¡no, no! y levantan la mano, de nuevo M les pregunta "cuál sería la actitud que deberían asumir por ejemplo, pónganse todos y todas en el caso de que cada uno es Magdalena, la mamá de Magdalena y que tienen un compañero que les pega y que no trabaja, no trabaja y lo quieren y lo adoran y no lo pueden dejar ¿qué harían?... , pero pensemos qué ocurriría, a ver C: "yo creo que debería buscar la forma de hablar con él", "tu buscarías una forma de diálogo, a ver N", "yo hablaría con él, que se buscara un trabajo", M dice: "trataría de convencerlo que trabajara, J", "pues yo relato lo que paso a un familiar", responde la niña.

"Pónganse ustedes que son ese señor que les pega y que son ustedes los que tienen el poder en la casa, y que son ustedes son los que no trabajan y la señora los mantiene ¿Que actitud tomarían ustedes? le diría ¡joiga, dialoguemos, a ver cómo arreglamos los problemas!, pero piensen", segundos después un

alumno responde "toca educarla de alguna manera (varios niños ríen, algunas niñas exclaman efusivamente ¡no!)

M dice, a ver JC (JC antes que la orientadora lo interrogara había mencionado algo en vos baja), di lo que tu piensas, y él dice: "las mujeres creen que con llorar solucionan todo", M, lo mira, sonríe y le da la palabra a otro alumno "a ver J", "pues yo, trataría de cambiar" le responde el alumno. "J, si intentaría cambiar y buscaría dialogar, S ¿que haría?", y S le responde "yo cambiar".

"Bueno, vamos a ver..., si es tan fácil cambiar, tu has estado todo el tiempo acostumbrado a pegar, piénsenlo porque eso también tiene que ver con ustedes, cuando me han llegado a mi y ustedes llegan a la orientación, que le han pegado a sus compañeros ¿Para ustedes ha sido fácil cambiar? ¿Cómo han vivido eso? A ver Nicolás", entre risas responde "ya no tanto pleito, he tratado de cambiar, (...) es difícil porque a uno le ha dado la tentación de volverlo a hacer".

M dice: "no es tan fácil cambiar ¿cierto? tu que dices", señalando a otro niño, "es que si uno pone parte de uno, puede cambiar", M se fija en los niños que pasan junto al salón, "mucha voluntad para poder cambiar" y le da la palabra a otro niño: "pues yo he vivido esa historia, porque yo he tratado de cambiar, he tratado de dejar de ser violento con las otras personas, pues sí es difícil. La interferencia sonora cada vez se hace más notable que hace que ya casi no se escuche lo que dicen los alumnos.

"Para una mujer, para uno de mujer será también difícil de cambiar de estar sumisa y estar recibiendo golpes ¿O será fácil cambiar esa actitud? Será más fácil para las mujeres cambiar de dejar que le peguen, a ver por qué" pregunta M a una niña: "pues para las mamás que son muy malgeniosas, muy malgeniosas no, pero como hay unas que son comprensivas y es difícil para las que son malgeniadas", luego un niño dice abiertamente: "es que las mujeres creen que con llorar solucionan las cosas (muchos compañeros se ríen)", inmediatamente M pregunta "o sea, que ¿Esto es lo que la mujer quiere?", varios niños responden "no, no", "no porque la mamá se siente mal", "ah porque la mamá se siente mal, ustedes han vivido de cerca alguna situación en la cual el papá, el padrastro agrede a la mamá y la mamá se deje pegar..." pregunta M y una niña, levanta la mano y se pone de pie "pues a mi no me ha pasado pero a una tía sí, esta niña cuenta cómo trataba su tío a la esposa y las secuelas o "traumas" que ha dejado en los hijos, de igual forma dice que él si merece estar en la cárcel porque "trata a la hija como si no lo fuera", "esa agresión del papá afectó a toda la familia, vamos a escuchar a C y vamos a tratar de pensar una conclusión de lo que hemos trabajado hoy, porque para que puedan tener un poquito de recreo", C quien ha sido uno de los niños que más ha participado responde "pues mi papá le pegaba a mi mamá, a él le gustaba mucho la cerveza, llegaba a la casa y le pegaba, un día yo me metí y me pegó, lo mismo mi hermana , pero ahora ellos están separados".

A continuación M dice "bueno que conclusión por el momento, por el día de hoy, mañana trabajamos otro rato que conclusión podríamos tener del trabajo del día de hoy, que pasa cuando nos maltratan, que actitud vamos a seguir, ustedes que piensan hacer", "le digo todo a mis amigos", "escuchar consejos para poder sentarse a dialogar con los padres, dice M, "hacer muchos diálogos" "fomentar el diálogo en la casa", Nicolás dice "si a mi me pegan de malas, yo lo denuncio (sus compañeritos "huy" , y le dicen "si, cómo no").

M dice "eso lo pueden hacer ustedes, de hecho hay una línea que tiene el bienestar familiar para denunciar por agresión" otra niña interviene y dice "pues primero que todo hablaría con una persona adulta que sea de mayor confianza porque pues, primero que todo, pensaría muy bien que iría a hacer y de ahí hablar con él, de darle una oportunidad a él pero si no, no la aprovecha, ahí si tomaría cartas en el asunto", otra niña dice "yo le diría que se pusiera la mano en el corazón y le daría una segunda oportunidad y si no la aprovecha entonces yo le diría que pasara papeles"³⁶

De la observación anterior se deduce que el uso pedagógico de los medios audiovisuales y específicamente de la *Caja de herramientas* en el aula, no se aleja de los usos pedagógicos tradicionales, sino que son absorbidos por estos. La tensión entre el docente, de querer resaltar y organizar la sesión pedagógica alrededor de los contenidos de la serie se contraponen a la tensión

entre los alumnos de querer leer el mensaje, según sus intereses y aprovechando las capacidades interactivas que se generan entre sus padres y el docente mismo.

Mientras que la escuela limita el uso de la televisión a una opción cerrada y fragmentada que debe leerse en términos de contenidos, los niños y los jóvenes se enfrentan cotidianamente a circuitos de comunicación abiertos que son leídos por ellos en términos de mensajes, desde las construcciones simbólicas particulares que su cultura experiencial les posibilita.

Quizás aquí hay una pista para la incorporación de los medios de comunicación en la escuela y para la formación de los docentes en las maneras como podría hacerse. Pareciera ser que lo que menos importa en estas situaciones es el contenido, más bien, la búsqueda pedagógica podría estar centrada en formar para ser selectivos, es decir, para saber buscar qué se quiere ver y para saber utilizar el mensaje en la vida cotidiana. Sólo de esta manera, podría neutralizarse la estratificación social que está generando el uso y la posibilidad de acceso a los medios y que le agrega un elemento más a los retos de la escuela. Al decir de Castells, *“el mundo multimedia será habitado por dos poblaciones muy distintas: los interactuantes y los interactuados, aquellos capaces de seleccionar sus circuitos de comunicación multidireccionales y aquellos a los que se les proporciona un número limitado de opciones preempacadas”*³⁷. Aunque esto está determinado en gran medida por el país, las condiciones socioeconómicas, y en general por las condiciones de acceso a un medio u otro, la escuela pública en su búsqueda por la equidad tendrá que hacer suya esta responsabilidad.

6.3 Lecciones aprendidas

Dos aspectos esenciales se desprenden de los análisis e interpretaciones logrados a lo largo del documento y que intentan responder de alguna manera a los interrogantes que se han venido planteando en cada uno de los puntos desarrollados.

Aunque si bien, no se trata de proponer formulas, por lo menos sí de aportar algunas pistas orientadas a generar desplazamientos conceptuales y metodológicos que apunten a redimensionar la introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación a la escuela y la formación de los docentes como una vía más para lograrlo.

6.3.1 De la distribución del conocimiento hacia el diálogo intergeneracional.

Las divergencias entre las maneras como se han socializado las nuevas generaciones de niños y jóvenes en las tecnologías de la comunicación y la información, y las formas naturalizadas en que las generaciones adultas nos hemos ido aproximando a ellas, nos llevan a pensar que en el ámbito escolar, paradójicamente, este puede llegar a ser un punto de convergencia generacional entre estudiantes y maestros. Esto significaría que las nuevas tecnologías están llamadas a convertirse en el pretexto para restablecer los diálogos intergeneracionales rotos ya hace varias décadas. Así mismo, sería la manera de replantear las relaciones de poder/saber del vínculo escolar entre docentes y estudiantes y de legitimar los saberes de la práctica, producto de la cultura experiencial de los alumnos como parte fundamental de lo que los docentes pueden aprender de sus estudiantes.

Estaríamos entonces ante la escuela como una institución que aprende de sus actores, de sus contextos y no exclusivamente ante unos maestros que saben y unos alumnos que aprenden de ellos y, ante concepciones y metodologías de formación de docentes que reproducen las relaciones de poder/saber del vínculo escolar.

6.3.2 De las estrategias pedagógicas a la construcción de ambientes educativos significativos.

Como lección aprendida, pero también como reto, la disonancia entre las intencionalidades de la *Caja de herramientas*, su potencia como proyecto multimedial y la fragmentación y ritualización en el uso, a la que es sometida gracias a la estrategia de distribución utilizada, permite pensar que la formación de docentes y la calidad de la educación generada desde la relación educación medios de comunicación, donde el tema central son los valores, no es tan simple como realizar talleres de análisis de dilemas morales. Por el contrario, las rutas que ha tomado en las escuelas el trabajo pedagógico de los docentes con la *caja* complejiza e interroga las formas como se concibe la formación permanente de docentes en valores, a través de un proyecto multimedial, porque el (...) “rasgo más importante de la multimedia (es) que captura dentro de sus dominios la mayor parte de las expresiones culturales en toda su diversidad. Su advenimiento equivale a poner fin a la separación e incluso a la distinción, entre medios audiovisuales e impresos, cultura popular y erudita, entretenimiento e información, educación y persuasión. Toda expresión cultural de la peor a la mejor, de la más elitista a la más popular, se reúne en este universo, que conecta en un supertexto histórico y gigantesco las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de la mente comunicativa. Al hacerlo construye un nuevo entorno simbólico”³⁸, que para la cultura escolar significaría desplazarse de las estrategias pedagógicas únicas y unidireccionales, a la construcción de ambientes educativos significativos.

En conclusión, desplazar la reconstrucción de la cultura escolar de la distribución del conocimiento hacia el diálogo intergeneracional y de las estrategias pedagógicas a la construcción de ambientes educativos significativos, implicaría asumir la equidad en toda su dimensión, en tanto “(...) tenemos que seguir democratizando las instituciones existentes y hacerlo de forma que responda a las demandas de la era global. Nunca seremos capaces de ser los amos de nuestra historia, pero podemos y debemos encontrar maneras de controlar las riendas de nuestro mundo desbocado”.³⁹

* Investigadora, consultora de la Fundación Antonio Restrepo Barco

¹ Parece existir consenso en los diversos escenarios políticos, intelectuales y académicos sobre el aumento significativo de las desigualdades sociales a escala mundial.

² No obstante que la tecnología es un punto de entrada posible para comprender la complejidad de los cambios contemporáneos, no implica que las nuevas formas y procesos sociales surjan como consecuencia del cambio tecnológico. CASTELLS ,p. 31 aclara que: “la tecnología no determina la sociedad, la plasma. Pero tampoco la sociedad determina la innovación: la utiliza.” CASTELLS, MANUEL, La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Vol.1: La sociedad red, Alianza Editores, España, 2a. edición, 1998a, pp. 25-31

³ TEDESCO JUAN CARLOS, La educación en el marco del nuevo capitalismo, Seminario educación en la globalización, Medellín, agosto 4 y 5 de 2.000, p.1

⁴ TEDESCO JUAN CARLOS, Educación, mercado y ciudadanía, Revista Nómadas, No 9, Septiembre de 1998, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Santafé de Bogotá, p. 31.

⁵ Como actores sociales de la escuela se consideran los estudiantes, los docentes, los padres de familia, los directivos docentes, los investigadores, los gestores, administradores y diseñadores de políticas educativas.

⁶ Según la IIPE-BUENOS AIRES (2.000), en su acepción actual, y mirada desde la óptica de las políticas públicas, la equidad en la educación se relaciona con las oportunidades de las personas para acceder a una educación de calidad que asegure igualdad en los resultados y que incida, en el largo plazo, en sus posibilidades de movilidad social, su nivel de ingresos y el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos.

⁷ REPÚBLICA DE COLOMBIA; DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN –DNP–PNUD, Informe de la misión social, Santafé de Bogotá, 2.000, p. 73

⁸ DNP-PNUD, op.cit. p. 92

⁹ PARRA SANDOVAL, RODRIGO; CAJIAO, FRANCISCO; CASTAÑEDA, BERNAL ELSA; PARODI, MARTHA LUZ, Proyecto Atlántida: Adolescencia y escuela, Conclusiones y Recomendaciones, Fundación FES, tercer mundo Editores, Colciencias, Santafé de Bogotá, 1995, p.23

¹⁰ BRASLAVSKY, CECILIA. El currículo de la educación secundaria en América Latina, en: Información e innovación, número 101, diciembre de 1999, Edición en Español: OREALC, Santiago, Chile

¹¹ Por cultura escolar se entiende, “el complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.” PEREZ GÓMEZ, ANGEL I., La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Ediciones Morata Madrid, 1998, p.11-17

¹² BRASLAVSKY, CECILIA. Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana, Ediciones Santillana, Convenio Andrés Bello, Buenos Aires, 1999, p. 48

¹³ “La televisión se convierte en el centro de la vida familiar y en el fundamental instrumento de socialización. A través de ella el niño recibe la información, el entretenimiento, las sugerencias vitales, los modelos ideológicos dominantes, las tendencias éticas y morales, las corrientes artísticas y la formación del gusto, la configuración social del pensamiento político y cultural..., en definitiva, el marco de realidades virtuales, artefactos y significados que rodean la existencia de las nuevas generaciones” PEREZ GÓMEZ, ANGEL I., op., cit., p.247.

¹⁴ BRASLAVSKY, CECILIA, op., cit., p. 55

¹⁵ BERNSTEIN, B. (1990a, p.29) asegura que la modalidad de los códigos simbólicos que elabora cada individuo (restringido o elaborado, concreto o abstracto, sencillo o complejo) se encuentra en estrecha dependencia con las características de las actividades materiales que tiene que realizar en su contexto social. Cuanto más sencilla sea la división de trabajo y cuanto más específica y local sea la relación entre un agente y su base material, mas directa será la relación entre los significados y una base material específica y mayor la probabilidad de una orientación de códigos restringidos. Por el contrario, cuanto más compleja sea la división social del trabajo y menos específica y local la relación entre un agente y su base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código elaborado. Citado por PEREZ GÓMEZ, ANGEL I, op., cit., pp. 250-251.

¹⁶ Citado por CASTELLS, MANUEL, op,cit., pp. 364-365.

¹⁷ Ibid

¹⁸ Al respecto, ver la discusión planteada por TEDESCO, JUAN CARLOS, El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna, Alauda–Anaya, Madrid, 1995, p.78,87.

¹⁹ MAGDALENA VALLEJO, Proyecto utilización de dramatizados sobre experiencias de maestros. Documento Idep. Marzo de 1998.

²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

²² MAGDALENA VALLEJO, Documento Idep, abril de 1998.

²³ Ibid.

²⁴ MAGDALENA VALLEJO, Documento Idep, junio de 1998.

²⁵ CHIAPPE, CLEMENCIA Y MONTAÑA, FRANCISCO. Documento Idep, s.f.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

²⁹ Entrevista con MAGDALENA VALLEJO, Noviembre 9 de 2.000

³⁰ Memoria de la reunión con CLEMENCIA CHIAPPE Y JOSÉ DARÍO HERRERA.

³¹ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, PROGRAMA RED, Contextualización del trabajo de campo, estudio de seguimiento y evaluación del impacto de los materiales de la Caja de herramientas Vida de Maestro para la formación permanente de docentes en Santafé de Bogotá, Distrito Capital, septiembre 15 de 2.000, p.3

³² Entrevista con MAGDALENA VALLEJO, op., cit.

³³ BIRGIN, ALEJANDRO, El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Editorial Troquel, Argentina, 1999, p.118.

³⁴ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, PROGRAMA RED, op., cit., p.8

³⁵ Para PEREZ GÓMEZ, ANGEL I, op., cit., p. 253, el currículum que se trabaja en la escuela en su más amplia acepción: abarca desde el currículum como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela, desgajados en las disciplinas científicas y culturales, organizado en paquetes didácticos y ofrecidos explícitamente de manera prioritaria y casi exclusiva por los libros de texto, hasta el currículo como construcción ad hoc y elaboración compartida en el trabajo escolar por docentes y estudiantes

³⁶ Informes de trabajo de Campo.

³⁷ CASTELLS, MANUEL, op,cit., p. 405.

³⁸ Ibid.

³⁹ GIDDENS, ANTHONY, Un mundo desbocado. Los efectos de la Globalización en nuestras vidas. Taurus, España, 2.000, p.17

CAPÍTULO 7

EDUCACIÓN VALORATIVA Y LENGUAJE NARRATIVO

Jaime Yáñez Canal¹

En las discusiones que tienen que ver con el fenómeno moral podemos diferenciar varias temáticas según el nivel de abstracción o la preocupación disciplinar. En la filosofía moral un primer problema se refiere a como entender lo moral y a la posibilidad de ofrecer un fundamento para entender los comportamientos éticos y su posibilidad de validación. En la filosofía política, que para algunos podría considerarse una derivación de la Ética, la preocupación gira alrededor de cómo entender los derechos o necesidades básicas del ser humano, las funciones del estado, las maneras de posibilitar la igualdad y el respeto a las diferencias, etc. En la Psicología y la pedagogía a su vez, la preocupación se centra en como entender las formas de comprensión del problema moral y las estrategias para su desarrollo y educación.

Respecto al primer nivel de la discusión, en la filosofía moral se presenta una discusión entre las teorías cognitivistas y racionalistas de corte kantiano y utilitarista y las propuestas neoaristotélicas y pragmáticas.

Para Kant, y con él las posiciones deontológicas, la moral debe buscar su fundamentación en un nivel independiente de las descripciones sobre la naturaleza humana y de las consecuencias que puedan tener los actos. Lo "correcto", en oposición a lo "bueno", debe justificarse de manera tal que los juicios humanos operen de manera independiente al pensamiento de una población o época específica, e igualmente de manera desligada de los intereses personales o las posibles evaluaciones en términos de costos y beneficios.

El concepto de deontología refiere a juicios de deber que son determinados por la razón y la libertad humanas. Siendo el ser humano el único ser que se impone a sí mismo leyes debe encontrar un procedimiento racional que le permita proponer unas reglas que tengan un carácter obligatorio para todos, que genere un sentido de "Deber" para todos aquellos seres propuestos como autónomos y libres.

En ánimo de encontrar esos principios con carácter "prescriptivo" deben proponerse unos principios universales e imparciales. Los principios, para que sean adoptados por todos los seres humanos deben formularse independientemente de cualquier concepción particular de "bien", o cualquier propósito personal o social. El respeto a la vida, la libertad, la dignidad y la propiedad se convierten en las prioridades de estas formulaciones éticas que se proponen como bienes básicos, que no pueden ser sacrificados por ninguna evaluación instrumental.

Una ética deontológica en ánimo de preservar las condiciones mínimas del ser humano que garantizan su dignidad propone una serie de "principios" morales que operarían como los axiomas de la Geometría, como puntos indiscutibles que posibilitarían la evaluación de los casos, o problemas morales particulares. La ética según esta concepción no formularía pautas de acción, ni ofrecería catálogos de buen comportamiento, sino más bien ofrecería un procedimiento para considerar en cada dilema o problema particular algunos aspectos que pudieran lesionar la dignidad humana (Kant, I. 1986).

El ejercicio deóntico de la razón ética propone una defensa de lo correcto moralmente aparte de los ideales de realización o de "vida buena" que existan en grupos o comunidades determinadas. Según esta posición kantiana, y con ella todo el pensamiento liberal,² la preocupación ética debe tener como propósito en su formulación universal, propender por el establecimiento de la libertad y la igualdad de todos los seres humanos (Cortina, 1992; Dworkin, 1996).

Para la tradición liberal, la Libertad e igualdad se garantizan si la reflexión ética se propone como parte de un tribunal o una serie de procedimientos imparciales y con valor universal. La Justicia expresada según este ideal de imparcialidad se propone para reglamentar las interacciones entre los hombres y posibilitar en cada uno de ellos el libre ejercicio de su voluntad y el desarrollo de sus personales concepciones de realización.

En contra de estas posiciones, las posturas neorristotélicas y pragmáticas señalan las dificultades de considerar los juicios éticos según procesos deductivos ajenos a las determinaciones contextuales y los actos de valoración propios de los individuos en las situaciones específicas.

MacIntyre (1987) y con él algunos pensadores comunitaristas formulan que las proposiciones éticas son completamente inconmensurables entre sí y que ellas operan sobre una serie de presuposiciones propias de una tradición que ha perdido sus intenciones teleológicas. Las diferentes posturas ante variados dilemas éticos parten de premisas que no pueden ser analizadas bajo un procedimiento o formulación imparcial. Cada posición parte sobre presupuestos que se resisten a su disolución en un proceso argumental o en un análisis procedimental del tipo que se propone como universal en las éticas de corte liberal³.

Sea en la discusión sobre la Justicia⁴, el aborto, la guerra⁵, o el suicidio⁶, MacIntyre concluye que la discusión ética no puede operar de manera independiente de particulares concepciones y visiones. La ética sería, según nuestro radical autor, parte de una tradición que a pesar de operar por debajo de las consciencias o las teorías explícitas, determina lo que todos los sujetos a ella pertenecientes juzgan como razonable, ético, o al menos digno de consideración. Una tradición opera a partir de infinidad de presupuestos, que pueden generar una dinámica que se expresa de variadas formas en cada oficio, personaje, o contexto singular.

La referencia a una tradición lleva a MacIntyre y el comunitarismo a criticar la concepción de un sujeto que se propone en las éticas tradicionales como operando de manera independiente y por encima de sus vínculos y relaciones sociales. La sociedad no está compuesta por infinidad de individuos que se unen buscando asegurar unos bienes propios, ni por unos sujetos que pueden razonar independientemente de sus historias y de las tradiciones a las que pertenezcan. La tradición se propone para entender el vínculo y la comunidad de presuposiciones como anterior y determinante de las acciones y decisiones de los individuos; los individuos se desarrollan de

acuerdo a las relaciones que establezcan y su bienestar sólo es posible si la seguridad de su grupo está garantizada.

En estas posiciones la identidad se propone como categoría central, ya que la seguridad y bienestar del ser humano solo se hace posible en la medida en que cada uno se siente perteneciente a una comunidad y se preocupa por su bienestar. La comunidad y las relaciones con ella son las que determinan el carácter de obligación que adquiere una norma moral y a su vez hacen comprensible y razonable determinados tipos de justificación.

La defensa de una tradición o la necesidad de comprender los procesos que determinan la razonabilidad y la eticidad no es para apoyar un relativismo, sino para abogar por la igualdad y el reconocimiento como propósitos universales. La universalidad no es garantizada por un procedimiento formal, ni por una serie de Principios que se propongan como imparciales; la universalidad es tan solo un propósito que asume una función de guía para recordarnos en cada caso que debemos procurar el entendimiento entre los hombres y para asegurarnos que la vida y la dignidad humanas sean una preocupación de la vida cotidiana de todos los hombres.

Esta discusión presente en la filosofía moral tiene una influencia directa en las disciplinas encargadas de estudiar el desarrollo moral del individuo y su educación valorativa, tal como a continuación habremos de abordarlo.

7.1 La Psicología del Desarrollo Moral y la Pedagogía.

En la Psicología y en la Pedagogía encontramos de manera similar las concepciones sobre el fenómeno moral que tratamos en el apartado anterior, ahora debatiendo sobre el desarrollo y las estrategias pedagógicas. Igualmente en estas dos disciplinas encontramos propuestas que consideran tanto lo moral en términos de juicios y procesos formales como aquellas que proponen entenderlo según procesos de constitución de identidades.

Lawrence Kohlberg (1974) podría ser considerado el representante en la Psicología de la perspectiva deontológica. Este autor retomando las propuestas cognitivas y formalistas de Kant y Rawls elabora una teoría del desarrollo psicológico que contempla las diferentes maneras y niveles como los sujetos comprenden y argumentan sobre los problemas morales.

La argumentación moral en términos de justicia, tal como se expuso lo entienden las teorías deontológicas, sería la expresión de un estadio último de desarrollo que Kohlberg lo propone como ideal. El ser humano en su máximo nivel de desarrollo moral habría de ser capaz de pensar en términos de principios universales⁷ que operan independientemente de las normas de una sociedad específica o los intereses de grupos o individuos determinados. Si el último nivel, denominado por Kohlberg "Postconvencional" consistiría en que los sujetos habrían de razonar de manera independiente de las presiones o vínculos sociales o personales, los niveles anteriores de razonamiento moral si estarían expuestos a múltiples dependencias que afectarían los juicios imparciales y de justicia.

Los sujetos de niveles preconvencionales y convencionales, mostrarían sus limitaciones en el sometimiento a reglas compartidas por la mayoría (como sería en el nivel convencional), o

estarían restringidos a orientar las acciones de acuerdo a intereses egoístas o a la evitación del castigo. Este esquema del desarrollo moral lleva a Kohlberg a proponer como explicación de la conducta moral el nivel de desarrollo en que se encuentren los diferentes individuos.

De acuerdo a esto el desarrollo de sujetos éticos sólo sería posible si se facilitara el que todos los individuos alcancen estadios superiores de este su esquema de evolución cognitivo- evolutivo. Las propuestas educativas de orientación Kohlberiana habrían de dirigirse a que los sujetos aprendan a razonar en el terreno moral bajo determinadas reglas de deducción. El proceso educativo debería buscar, aparte de procurar convertir los medios escolares como comunidades justas, que los sujetos desarrollen formas de argumentación en relación con principios universales.

La forma como el pensamiento Kohlberiano impulsaría el desarrollo moral es a través de la discusión y resolución repetida de dilemas morales hipotéticos⁸. La discusión repetida de dilemas llevaría a que el sujeto emitiera juicios de carácter imparcial y a que respetara a los otros como a sus derechos y necesidades básicas. Ilustremos a través de un dilema particular la manera como Kohlberg caracteriza el juicio moral y como éste habría de ser desarrollado:

"En algún lugar de Europa, se encuentra una mujer enferma de cáncer cerca de su muerte. Existe un medicamento que podría salvarla. Un medicamento que un farmacéuta de su misma ciudad ha inventado recientemente. El farmacéuta cobra 2000 dólares por su invento. Heinz, el esposo de la mujer, solicitó a sus amigos y conocidos el dinero prestado para pagar la medicina. Al no obtener la suma requerida, le solicitó al farmacéuta que le vendiera más barato el medicamento o que le permitiera pagarlo más tarde. Al recibir del farmacéuta un "no" por respuesta, Heinz en su desesperación, entró en la farmacia en la noche y se robó e medicamento". ¿Debió Heinz realizar el robo? ¿Por qué?.

Al contestar la persona estas últimas preguntas, la metodología Kohlberiana sugiere formular nuevos interrogantes del estilo de: ¿qué hubiera hecho usted en el caso de que fuera Heinz? Y ¿qué hubiera pasado si la enferma no fuera su esposa sino un desconocido? Estas preguntas que Kohlberg hace para recoger la forma de argumentación de los sujetos, ejemplifican la estrategia pedagógica dentro de este paradigma teórico. En el dilema de Heinz expuesto, Kohlberg cree que se presenta un conflicto evidente entre la salvación de una vida y el respeto a la propiedad privada. La preocupación de Heinz reflejaría la necesidad de salvar una vida humana, obligación que contrastaría con el respeto a la propiedad intelectual del farmacéuta.

Independientemente de la solución que se le dé al dilema moral, lo importante es que el sujeto, en su nivel más alto de desarrollo moral, dé argumentos sobre cada una de las posibilidades que ofrece el conflicto presentado y sobre cómo cada acción afectaría de manera mediata o inmediata al ser humano, su vida en comunidad y su dignidad. En los niveles más elementales de desarrollo moral, según el esquema kohlberiano, los sujetos habrán de concentrarse en las consecuencias de la acción, o en la obediencia a reglas sociales, e incluso en el vínculo que pudiera existir entre Heinz y su esposa.

Dilemas como el de Heinz se proponen, en la teoría de Kohlberg, tanto para descifrar el tipo de razonamiento de los sujetos como para diseñar una estrategia pedagógica. En el proceso educativo habría que atender a los niveles en que se encuentre los sujetos para no demandar de

ellos respuestas que desborden sus niveles o capacidades de comprensión. Obviamente el comprender el nivel propio de desarrollo en que se encuentre un sujeto no implica que la discusión ética se reduzca a aceptar su forma de razonamiento y a presentar la información bajo sus limitados marcos de interpretación. El partir del estadio de razonamiento moral permite, además de conocer el nivel de elaboración y argumentación de los sujetos, presentar argumentaciones de un nivel inmediatamente superior a la que presenta la persona para así provocar en ella un conflicto que tendría la función de facilitar su desarrollo.

Kohlberg, quien retoma la concepción de conflicto como motor del desarrollo propuesta por Piaget y Mead, cree que las argumentaciones que están por encima de un particular estadio de desarrollo pueden generar un desequilibrio que tiene efectos de impulsar el desarrollo. El contraponer argumentos por encima del nivel argumental de los sujetos llevaría a que la forma de razonamiento de éstos entre en desequilibrio y por lo tanto se genere como posibilidad la necesidad de ampliar la forma de razonamiento y por lo tanto ascender en los estadios prefijados por Kohlberg.

Kohlberg cree que su análisis sigue una orientación deóntica ya que lo que espera, como prueba de niveles más elaborados de juicio moral, es que el dilema se evalúe en términos de la prioridad de la vida, la libertad y la dignidad humanas. De esta manera juicios que harían referencia a contemplar los intereses del farmacéuta, e incluso las de la esposa enferma reflejarían niveles más elementales de razonamiento moral. Niveles que se concentran en considerar las consecuencias, o los vínculos que las personas mantienen entre sí⁹.

Sin necesidad de analizar la manera como Kohlberg evalúa las respuestas de sus sujetos de investigación, mostremos como sus "historias hipotéticas" reflejan más bien intereses en juego y como contienen a su vez un análisis consecuencialista alejado de sus votos deontológicos. Ejemplifiquemos esto con algunas variaciones de la historia de Heinz.

"Erik es un químico que obtuvo un título después de largos años de estudio y trabajo simultáneo. Después de una penosa y larga historia como empleado en firmas farmacéuticas y de recibir un despreciable salario, descubrió un medicamento con el 70% de efectividad contra la hepatitis B. A pesar de la alta efectividad de su medicamento, recibió poca atención de las grandes firmas farmacéuticas y de la comunidad científica internacional. Debido a los altos costos de su investigación y en ánimo de continuar su trabajo y elevar el porcentaje de efectividad de su descubrimiento, impuso un alto precio para su venta. Semanalmente debió rechazar varias solicitudes de donación, o rebaja del valor de su medicamento, de enfermos de variada procedencia. Después de algún tiempo y con los ingresos por la venta de su medicamento, logró continuar exitosamente su investigación, alcanzando el 100% de efectividad para su fórmula. Además Erik descubrió la vacuna contra la malaria. Esta última la donó a la UNICEF, para que de esta manera los países pobres pudieran acceder a ella. La medicina contra la hepatitis B, en cambio la vendió a un costo alto a una firma farmacéutica". ¿Cómo juzga usted la conducta de Erik? (ejemplo tomado de Yáñez. C.J 2000).

En esta historia el personaje central es el farmacéuta y los personajes secundarios son los miles de Heinz que demandaron precios favorables o donaciones de la medicina que podría curar la enfermedad. ¿Habríamos de evaluar en esta historia de la misma manera la conducta del farmacéuta y de los miles de Heinz que en la presentada por Kohlberg?¹⁰.

De la misma manera podríamos cambiar la historia si ésta es narrada desde la perspectiva de la esposa de Heinz, sobre la que podríamos decir hipotéticamente que ella amando a su marido se opondría a que éste arriesgue su vida para salvar la suya; e incluso podría sentir que no desearía ver a su esposo tras las rejas especialmente en estos momentos que ella considera finales. O podríamos, si se quiere, presentar la historia desde una mujer que habiendo sido desahuciada no quiere prolongar su vida en el dolor, ni generar tragedias a su familia de la que quisiera despedirse dejándoles seguridad y los recuerdos más felices¹¹.

Las posiciones opuestas en un dilema o una situación que tenga que ver con la vida y la convivencia humana dependen más bien de presupuestos o valoraciones previas que resultan inconmensurables. Los desacuerdos no pueden interpretarse en términos de capacidades racionales, ni de habilidades comunicativas, sino más bien de presuposiciones que difícilmente pueden hacerse explícitas. Igualmente los acuerdos no reflejan un procedimiento de argumentación compartido, ni la aceptación de principios universales, ni un discurso de asentimiento sobre el significado de los derechos fundamentales, sino más bien un acto de negociación que retoma una serie de presuposiciones y valoraciones propias de una cultura y tradición determinada (Yañez, C.J.2000).

Antes de desarrollar esta última idea ilustremos de manera más amplia el significado de la inconmensurabilidad de las diferentes propuestas o posturas éticas. Empecemos con el aborto.

Respecto al aborto existen dos posiciones irreconciliables que no pueden llegar a un acuerdo bajo datos científicos o argumentos de autoridad. Una posición podría argumentar, por ejemplo, que el aborto debería ser promovido, o al menos permitido, ya que no se puede hablar de vida humana en un embrión antes de las dos o tres meses y que igualmente si se realiza la operación de interrupción del embarazo en ese lapso no se corre ningún riesgo con la salud de la mujer. La posición contraria partiría de considerar que hay vida humana desde el momento de la concepción y por lo tanto realizar el aborto es cometer un asesinato.

Cada una de estas posiciones parten de premisas que no pueden ser demostradas de manera concluyente y definitiva, ni por la ciencia, el derecho o una doctrina religiosa o política cualquiera. La decisión sobre el aborto no habría de tomarse con un procedimiento que llevara a sopesar todos los argumentos a favor o en contra y a tomar una decisión según principios universales, sino habrá de depender del supuesto inicial sobre que y desde cuando se puede hablar de vida humana (McIntyre, 1987).

De manera similar podríamos pensar el problema de la guerra y la paz, ya que igualmente estas problemáticas nos conducen a posturas a veces irreconciliables. Por ejemplo sobre esta problemática podemos encontrar las siguientes posiciones: una postura pacifista y una que aboga por una guerra justa. La primera posición podría plantear que en los tiempos modernos hay suficientes razones para el no uso de la violencia y el ejercicio de la guerra. Esta postura se sustenta en el alto poder destructivo de las armas modernas y de la imposibilidad con ellas de diferenciar al combatiente de los ciudadanos indefensos; igualmente propone el considerar múltiples mecanismos de presión tanto nacionales como internacionales para hacer denuncias o evitar que se sucedan acontecimientos atentatorios contra la vida y la dignidad de los pueblos. La otra posición podría justificar el uso de la fuerza cuando una potencia o un país más poderoso

invade a otro más débil, o cuando en un país determinado existe un poder dictatorial que impide cualquier forma democrática de expresión o de redistribución justa de los bienes básicos.

Estas dos posiciones podrían utilizar las mismas nociones de justicia, los mismos principios morales para justificar su actitud ante la guerra, más sin embargo sus conclusiones habrían de ser diametralmente opuestas y en muchos casos directamente irreconciliables.

El caso de Heinz, el del aborto y el de la guerra nos llevan a pensar que las diferencias en la comprensión de un fenómeno no residen en los "Principios" de los que se parten, ni de los procedimientos utilizados para llegar a un acuerdo, sino de ciertos supuestos que llevan a evaluar ciertos hechos comunes de manera diferente.

Lo sensato, lo adecuado, lo razonable no procede de criterios o procedimientos de análisis imparcial, sino de la serie de implícitos y valoraciones que en una comunidad o tradición se comparten. Esa serie de implícitos y presuposiciones que facilitan el entendimiento son las que delimitan la pertenencia o no a determinados juegos de identidad.

La identidad, entendida como el acto de coherencia y entendimiento conmigo mismo y con los otros permitiría entender los acuerdos fáciles, los clisés utilizados para valorar ciertos eventos, los actos que dificultan o facilitan la comunicación. En fin, la referencia a la identidad nos lleva a cambiar la discusión sobre la justicia, al reconocimiento de las múltiples valoraciones y presuposiciones que sostienen todo acto de encuentro y desencuentro.

7.2 La Identidad y la Educación Valorativa

La identidad de cada pueblo se crea a partir de muchos monumentos, ídolos, instituciones, orgullos, vergüenzas, recuerdos del pasado que generan sensaciones compartidas, sueños o desesperanzas. En el proceso de pensarnos a nosotros mismos a través de múltiples formas narrativas habremos de descubrir nuestros múltiples juegos, nuestros procesos de reconocimiento y descalificación, nuestras desconfianzas, nuestras oscuras resistencias y tal vez... unas más amplias nociones de justicia y solidaridad.

"En mi utopía, la solidaridad humana no aparecería como un hecho por reconocer mediante la eliminación del "prejuicio", o yéndose a esconder a profundidades antes ocultas, sino más bien, como una meta por alcanzar. No se la ha de alcanzar por medio de investigaciones, sino por medio de la imaginación, por medio de la capacidad imaginativa de ver a los extraños como compañeros en el sufrimiento... Este proceso de llegar a concebir a los demás seres humanos como "uno de nosotros", y no como "ellos", depende de una descripción detallada de cómo son las personas que desconocemos y de una redescipción de cómo somos nosotros. Ello no es tarea de una teoría, sino de géneros tales como la etnografía, el informe periodístico, los libros de historietas, el drama documental y especialmente la novela...

En mi utopía liberal... (el) reconocimiento sería parte de un giro global en contra de la teoría y hacia la narrativa. Ese giro sería un símbolo de nuestra renuncia al intento de reunir todos los aspectos de nuestra vida en una visión única, de redescibirlos mediante un único léxico. Equivaldría a un reconocimiento ... (del) hecho de que no hay forma de salirse de los diversos léxicos que hemos empleado y hallar un metaléxico que de algún modo dé cuenta de todos los léxicos posibles, de todas las formas posibles de juzgar y de sentir. Una cultura historicista y nominalista como la que concibo se

conformaría, en cambio, con narraciones que conectan el presente con el pasado, por una parte y por otra parte, con utopías futuras. Y lo que es más importante, consideraría la realización de utopías, y la elaboración de utopías ulteriores, como un proceso sin término, como realización incesante de la libertad y no como convergencia hacia la verdad ya existente" (Rorty, R. 1996, pag. 18 - 19).

Son muchas las formas de expresión que empiezan a aparecer en nuestro país con el ánimo de pensarnos a nosotros mismos: las telenovelas, las obras literarias de los jóvenes escritores que escriben sobre la vida de los sicarios, sobre la vida de la rumba, sobre las noches de burdeles... Podemos mencionar, por ejemplo, las películas de Sergio Cabrera, Víctor Gaviria, los múltiples estudios y narraciones de Alape y muchos intelectuales, la abundancia de cuenteros y artistas callejeros... *Francisco, El Matemático, Betty, Alicia...*

La imagen creada a través de obras literarias, cuentos, historias cortas, figuras o personajes públicos deben convertirse en una excusa para pensar sobre nuestros mitos, nuestros juegos, nuestras incapacidades para descifrar nuestras maneras de convivencia.

Nuestros mitos, nuestras narraciones no deben ser motivo de indagación veraz, no deben ser desnudadas en recomendaciones o llamados a la convivencia, el optimismo y el respeto. Nuestras narraciones deben ser mostradas a través de otras narraciones, que evidencien lo ridículos, bizarros, autodestructivos que pueden llegar a ser nuestros juegos, mitos y autodescripciones.

En cualquier narración es irrelevante la fidelidad a los hechos, ya que un mito expresado a través de datos se trivializa y lleva al distanciamiento de aquellos que lo han construido. Una narración es exitosa sólo en la medida en que pueda impactar al auditorio, en que cada persona se sienta retratada en su intimidad, en que sienta que el mensaje de la narración iba dirigido a él personalmente, en que la persona que lo lea sienta que él ha pensado con anterioridad el mismo mensaje. El humor, el ridículo, el absurdo y la exageración han de ser utilizadas como estrategias escénicas para ilustrar una historia, un personaje, un acontecimiento particular y verídico.

El trabajar la temática de nuestra identidad a través de documentales, o videos argumentales buscaría hacer pública nuestras maneras de hacer ciudadanía, ampliar los espacios de conciencia de nuestras pautas de juego social, hacer de espejo de aquellas dinámicas que por lo claras se nos aparecen como inexistentes, iluminar todo lo que siendo obvio ocultamos en el espacio reservado a lo intrascendente...

Las nuevas narraciones generan atención en la medida que agregando una nueva perspectiva a lo ya conocido nos sorprendan con lo inesperado. Las narrativas amplían sus espacios de comprensión impactando al sorprender con todo aquello ya conocido. Cada historia debe escaparse a lo completamente novedoso, para evitar el extrañamiento. Cada narración debe huirle a la obviedad de lo ya conocido para impactar al aburrimiento. Las imágenes que se creen deben retomar nuestras historias, nuestros personajes, nuestros ídolos y valores, nuestros temores, nociones del ridículo, sueños y dolores. Las figuras que se muestren deben ser tan cercanas que nos lleven a pensarnos como ciudadanos de un país lejano. Lo visible tiene que iluminarse con la llama de lo no usualmente percible. Los espejos tienen que convertir las muecas en carcajadas de sorpresa, las risas en juegos transparentes... y los mitos en aquello que realmente son... reflejos de nosotros mismos.

El uso de la literatura, de los medios masivos de comunicación, los cuentos de los artistas callejeros, los ensayos periodísticos, se proponen como parte de una estrategia para descubrirnos a través de múltiples formas de expresión. La manera en como nos encontramos en un evento público, como vitoreamos a los ídolos, como discutimos de política, como valoramos nuestros personajes, como expresamos la impotencia, como analizamos el comportamiento del vecino, como celebramos las victorias y sufrimos las derrotas, como nos solidarizamos ante el dolor ajeno, como nos domina el miedo y como reventamos cuando la indignación se asoma...todas estas son formas donde se expresan nuestras particulares sensaciones. Todas son parte de nuestras maneras de encontrarnos y todas son posibles de ser tematizadas a través de múltiples lenguajes. El ensayo, el lenguaje audiovisual, las representaciones teatrales, los concursos de cuentos, las telenovelas, las canciones populares deben ser promovidas en la búsqueda de nuestras maneras de constituir comunidad.

De manera opuesta al esquema kohlberiano, el trabajar con estrategias narrativas tiene la función de explicitar nuestros múltiples presupuestos, para evidenciar aquello que ya no siendo parte de nuestro foco de atención ha tiranizado nuestras más elementales pautas de interacción social. La identidad no se descubre en procedimientos universales, sino en situaciones específicas donde nos sentimos que somos parte de una fiesta, que nuestros encuentros se suceden sin ningún tropiezo, que el otro se ha hecho parte de un proceso de mutua invisibilidad. La identidad se expresa cuando las sensaciones de extrañeza no impiden el contacto, cuando el otro se convierte en cómplice de un juego donde ya dejamos de imponer las reglas.

Una propuesta pedagógica que parta de la conceptualización expuesta sobre la identidad no debe representar lo que es ya parte de nuestra cotidianeidad, no se propone el crear lenguajes narrativos para mostrar lo que todos ya sabemos, no se busca escandalizar con las ya de por si aterradoras imágenes que nos muestran los periódicos y noticieros; más bien lo que se debe buscar es mostrar ese lado oscuro de todos los juegos en los que diariamente participamos. En nuestro humor se esconden rituales de dominio, en nuestros ídolos ocultamos sueños de esperanza u amarguras permanentemente reeditadas, en nuestras discusiones de política nuestra frustrada esperanza y nuestra atrofiada capacidad de desengaño, en nuestros rituales religiosos nuestros deseos más pragmáticos para poner a nuestro servicio las más oscuras fuerzas del destino y el rebusque nuestra eterna desconfianza y la imposibilidad de embarcarnos en proyectos colectivos, en nuestra obsesiva manía por la fiesta y la alegría nuestros temores por la ausencia de futuro...

Los medios masivos de comunicación pueden ser un espacio ideal para expresar nuestros procesos de identidad y producir nuevos presupuestos para los juicios y actos valorativos. Las imágenes podrían ser el mecanismo ideal para observar a distancia nuestros juegos, para observar nuestras ya ciegas perspectivas, para retratar bajo nuevos ojos lo que por fuerza de vivirlo diariamente se nos ha hecho ya invisible...

7.3 La Identidad y los Lenguajes Narrativos

De acuerdo con lo expuesto anteriormente es claro que el abordaje de la identidad y los mundos valorativos se hace más claramente posible con los lenguajes narrativos, que al no tener

pretensiones de validez despiertan la identificación y el distanciamiento con imágenes e historias particulares.

La identidad y el sentido de pertenencia a una comunidad operan sobre un sinnúmero de presuposiciones que muchas veces ni siquiera pueden acceder a la conciencia. Las presuposiciones y nuestro sentimiento de identidad operan como un horizonte de posibilidad donde se expresan nuestras conductas o valoraciones más representativas. En los actos de entendimiento, los actos comunicativos se expresan como los componentes iluminados de un universo que permaneciendo oculto los genera. El foco de atención se asemeja a un pequeño haz de luz que puede concentrarse en tan solo algunos elementos de un escenario que obviamente está compuesto de muchos otros componentes, personajes e historias que se escurren en los rincones de la obvedad, a los transitorios actos de entendimiento.

Las imágenes y las historias a las que ellas remiten, vinculan series infinitas de conexiones y relaciones que en nuestra usual cotidianeidad no necesitamos explicitar. El poder de la imagen y con ella de los lenguajes narrativos se debe a que generan en el espectador actos de identificación, rechazo o extrañeza al despertar las conexiones de particulares redes de sentido.

El lenguaje narrativo expresa los múltiples valores de una comunidad y evita que los sujetos interpongan entre sí el argumento desvinculado, la idea desprendida de un cuerpo o un vínculo social, el principio que se propone como ciego a la tradición y a las identidades. El valor, lo sensato, lo válido, se hace evidente cuando los sujetos comparten una tradición y una serie de presuposiciones que hace superfluo y secundario el argumento lógico, la demostración descorporeizada. Lo razonable, lo correcto, lo bueno, se evidencian en un acto de comunicación que se concentra en ciertos aspectos de la red presuposicional. El argumento explícito, el sermón, la explicación racional, sólo son parte de una convención de cómo explicitar o expresar una serie de presupuestos compartidos, que adquieren su fuerza legitimadora en un poder previo que los constituye como posibles. Cuando el argumento pierde su vínculo con una dinámica cultural se evidencia su secundaria función, ya que se convierte en discurso tedioso, en sermón insulso, en lengua extraña.

El discurso argumental, que retoma ejemplos o datos de la experiencia para demostrar o justificar una hipótesis, que exige una ordenada y jerarquizada forma de exposición, que previene por las consecuencias de un hecho o acto previsto por leyes generales, que se orienta en la búsqueda de hechos contrastantes, es parte de un lenguaje escolar que se esfuerza a introducir de la forma más elemental el mundo de la verdad y el conocimiento.

En la escuela, las diferentes materias y contenidos disciplinares son impartidos sobre el supuesto de la verdad, la jerarquía y el progreso del conocimiento científico. Una determinada asignatura debe ofrecer una serie de datos e informaciones que puedan transmitirse sin ninguna ambigüedad, ni particulares interpretaciones.

El lenguaje narrativo y con él el valorativo es parte de una negociación diaria donde la verdad y las jerarquías sólo adquieren una función intimidatoria. En este lenguaje el argumento estorba y el hecho solo expresa un acuerdo siempre previo.

Cuando estos dos lenguajes se cruzan invadiendo sus particulares espacios de dominio el mensaje se hace superfluo, la exposición trivial o la anotación intrusiva y moralizante. Cuando una manera de ser o de relacionarse, por ejemplo, es censurada por una supuesta ley general de la decencia o la rectitud, sólo genera rechazo, hilaridad o si acaso culpa. Las amonestaciones o las recomendaciones en el terreno valorativo pueden estar acompañadas de actos de poder y ansiedades moralizantes; ansiedades que más expresan los intentos homogenizadores de toda figura de autoridad.

Además de proponerse diferenciar en los lenguajes escolares, lo argumental (lo paradigmático, si se prefiere el sentido dado por Bruner) y lo narrativo, podríamos diferenciar dentro de este último diversas formas de asumir lo valorativo y las posibles estrategias para su comprensión, o para su accesibilidad.

Dentro de las formas valorativas podríamos diferenciar un nivel personal, uno convencional y otro moral (Turiel). Lo personal se refiere a actos de decisión particular que no tienen porque incluirse dentro de lo convencional o lo moral; por ejemplo los gustos al escoger pareja, tipo de música u orientación sexual, no tendrían porque ser parte de un plan de educación moral, ya que cualquier propuesta que así lo pretendiera generaría resistencia, o en el mejor de los casos, indiferencia.

El nivel convencional se refiere a la serie de convenciones o acuerdos que existan en una particular comunidad, que serían secundarias y no relevantes para garantizar la convivencia o el buen funcionamiento de una particular institución. Las maneras en como las personas se saluden, se sienten a la mesa, lleven el cabello, utilicen el lenguaje serían sólo parte de convenciones que sólo podrían incomodar a aquellos que quieren convertirse en modelo para el resto de sus contemporáneos o para aquellos que dependen de su singular intransigencia.

Muchas de estas convenciones pueden entenderse como formas de adquirir y expresar una determinada identidad y pueden ser modificadas, en muchos casos, si realmente fuera necesario hacerlo, por un acuerdo explícito y unos modelos nuevos que generen la suficiente admiración y respeto.

El nivel moral tiene que ver con el respeto al otro, a su integridad y libertad. En el nivel moral se exige el trato igualitario de los otros en espacios públicos, en espacios donde todos deseamos tener parte y ser tratados de maneras justas e imparciales, es decir, donde todos los seres humanos serían tratados como semejantes sin distingos de ninguna naturaleza. Igualmente dentro de este nivel moral debe contemplarse el respeto a la diferencia; cada ser humano tiene derecho a desarrollar y a exigir las condiciones mínimas para desarrollar sus personales concepciones y orientaciones.

Estos niveles precisan ser diferenciados para que se evite, con la excusa de la educación moral, el invadir espacios personales o estigmatizar aquellos individuos que consideramos diferentes. La diferenciación propuesta tiene una intención preventiva para evitar que espacios con mayor poder acaben invadiendo y desnaturalizando otros estilos de vida, otros lenguajes y otros estilos narrativos.

De acuerdo con lo expuesto en este apartado podríamos preguntarnos:

¿La serie de *Francisco, El Matemático* respetó los diferentes tipos de lenguaje?, ¿En la serie se diferencian los distintos niveles de lo valorativo?, ¿La serie sólo transpuso la escuela y con ella el lenguaje de los profesores, al espacio mediático?, ¿El programa de capacitación igualmente simplificó el lenguaje narrativo y lo constriñó a un lenguaje escolar?, ¿Los usos de la serie en la escuela realizan a su vez otra simplificación al eliminar totalmente los componentes narrativos de la teleserie?

Estas preguntas van a abordarse de manera tentativa en algunos de los siguientes apartados, inicialmente esbozaremos un intento de análisis de la teleserie, para después contrastar el análisis con algunas comprensiones y usos de la serie en la escuela

7.4 El Análisis del Film

Las temáticas de la serie y la manera en que se abordan fueron el resultado de un conjunto de encuestas realizadas a un número de profesores del distrito capital. En estas encuestas los profesores expresaron su visión de la escuela, sus problemas más comunes y la percepción que ellos tenían de la problemática de los estudiantes y de sus posibilidades de orientación.

El que fueran los maestros los que hicieran el análisis de la escuela y del mundo de los jóvenes (aparte, claro, de la visión y alteración que esta percepción hubiera sufrido con los guionistas y realizadores de la serie que provenían de RCN) puede contemplarse en varios aspectos:

- a) La manera en como se presentan los conflictos o problemas para los maestros y los jóvenes.
- b) Las soluciones dadas a los problemas y el énfasis en orientaciones pedagógicas para el abordaje de una variedad de problemas presentes en el mundo escolar.¹²

Respecto al primer punto puede notarse en el film que el tipo de conflictos difiere sustancialmente, según sea el personaje presentado, además de la manera en como estos se presentan. Los problemas de los profesores giran básicamente alrededor de su rol profesional y su vocación como maestros.

Francisco y la orientadora del colegio se presentan como dos facetas diferentes del docente que tiene por vocación el educar y orientar a los jóvenes. El rector representa (al menos en los 20 capítulos iniciales) el burócrata que entorpece el oficio docente y el profesor de Educación física, el perverso que abusa de la ingenuidad e indefensión de sus alumnos. Aparte del evidente rechazo que generan tanto el rector como el profesor de gimnasia, la serie hace un especial énfasis en el espíritu sacrificado y comprensivo que entraña el oficio docente. Los conflictos tanto de Francisco como de la orientadora se muestran como pruebas dentro del oficio para llegar a desarrollar la verdadera vocación expresada en el servicio desinteresado y perseverante del maestro.

La imagen del docente se expresa de una manera idealizada (y contrastante con los dos personajes negativos que al fin y al cabo son dos personajes secundarios) y sólo en relación con su labor de ayuda y orientación. Algunas situaciones personales sólo recuerdan los conflictos de la vida laboral con las exigencias y presiones del mundo extraescolar, tensiones que se resuelven a favor de la vocación y la figura idealizada de un maestro.

Los jóvenes al contrario se presentan desde una perspectiva donde la irresponsabilidad, la violencia y la indisciplina reinan. Independientemente de si los jóvenes se percibieran de esta manera es claro que muchas veces estas conductas se muestran como parte de una caracterización del mundo juvenil, donde la escuela y los maestros apenas lo sufren y luchan de manera heroica por transformarla.

Otra particular manera de percibir la situación de los jóvenes se refleja en el especial énfasis de explicar sus conductas en eventos o acontecimientos extraescolares. La pobreza, la descomposición familiar, la violencia de sus padres parece que fueran causas que se presentan tanto para contextualizar la problemática, como por responsabilizar a agentes ajenos a la escuela y por justificar los actos de los jóvenes.

Las conductas de los jóvenes son justificadas en un ánimo comprensivo que se le atribuye al rol positivo del maestro, descrito más arriba. Igualmente parece que muchas de sus conductas fueran ensalzadas y valoradas como parte de unas reglas propias de la supervivencia y la solidaridad. Así, la ley del silencio y el cubrimiento de variadas conductas se presenta bajo el honroso valor de la lealtad, sentimiento que se expresa de manera similar en los dos profesores que personifican el ideal del oficio docente.

De la misma manera la variedad de problemas que presenta la serie parecen tener que ver más con aspectos de disciplina y de legitimación del poder del docente, o con preocupaciones propias de los maestros. Ejemplos de éstos son los particulares énfasis dados a las expresiones de los estudiantes, a su vestimenta, a su disciplina, a su responsabilidad, a los motivos de sus conflictos (que son bastante trivializados) y a su inestabilidad y labilidad.

Aparte de los problemas presentados, otros aspectos de la serie que dan lugar a pensar que es una transposición de la escuela, es la especial preocupación por ofrecer estrategias pedagógicas para solucionar variados problemas (la integración del niño ciego al grupo de compañeros, las maneras de motivar el regreso de los jóvenes a la escuela, las maneras de aclarar el concepto de gonorrea y de evitar el uso de malas palabras, etc.) y las maneras en como se solucionan algunos conflictos o al menos se sugiere su solución. Ejemplos de esto están en el conflicto ante el aborto, el compromiso ante la escuela, la violencia entre amigas por los novios, el manejo de los chismes, el dar una segunda oportunidad, el llamado a la comprensión, el elogio de la lealtad y la justificación de las conductas.

En muchos casos puede ser claro que no podría haberse manejado de diferente manera ciertos problemas, especialmente si de un medio público se trataba (por ejemplo, el caso del aborto), o incluso podría argumentarse que son problemas propios de la escuela que exigen una evidente tematización (como sería el caso de los embarazos de menores de edad o del alcoholismo). Todo esto podría ser aceptado sin ninguna discusión, ya que lo que se trata de señalar es si algunas de las conductas presentadas en el film son más preocupación de los maestros o pueden ser parte de campañas de prevención en salud sin ningún sentido moralizador.

Todas estas anotaciones se plantean a manera de preguntas, ya que su resolución exigiría un estudio a largo plazo que pudiera evaluar el efecto de este tipo de series en contraste con otras, en

las acciones de los muchachos, en sus espacios más íntimos y no en las expresiones de ellos en espacios escolares.

El intento de análisis ofrecido tiene como intención contextualizar las preguntas formuladas anteriormente y ofrecer algunas posibilidades para interpretar el sentido narrativo de la teleserie. Como todo lenguaje narrativo exige, toda interpretación debería verse como parte de otra narración que se construye sin ninguna pretensión de veracidad, ni ninguna ambición de evidencia.

Con la interpretación ofrecida podríamos reflexionar sobre este primer intento hecho en Colombia para trabajar de manera explícita los valores. Sin negar todos los aportes hechos por la serie Francisco el matemático para dar a conocer algunas situaciones que ya son parte de la cotidianidad escolar, y para interesar a los jóvenes en una telenovela que trata sobre sus vivencias juveniles, queremos hacer los siguientes comentarios.

La serie lleva a la televisión el mundo de la escuela tal como es percibido por los maestros, de manera que los hechos positivos se resalten y los negativos busquen generar todos los sentimientos de rechazo, o en algunos casos procuren producir conmiseración y distancia. Esta estrategia que puede ser bastante efectiva para situaciones elementales y puede generar una toma de conciencia para aquellos que están más lejos del círculo del riesgo, nos lleva a preguntarnos sobre las posibilidades y ventajas de presentar en la televisión la escuela tal y como la pueden percibir muchos de sus miembros.

No sólo se corre el riesgo de convertir decisiones personales, o convenciones y costumbres particulares en un problema moral, sino que los problemas morales tratan de presentarse con un discurso expositivo que a lo sumo puede provocar el acuerdo o la repetición de los argumentos presentados como positivos. El presentar los problemas tal y como se conocen puede llevar a que los espectadores reaccionen a los estereotipos, o analicen las situaciones de las maneras que ya se conocen, sin ampliar los niveles de conciencia y sin provocar en el oyente esa sensación de compromiso cuando algo se ha evidenciado como nuevo.

Valga anotar como supremamente interesante la presentación de dramas particulares que presentan las perspectivas de los que sufren la situación, o las dinámicas de ciertos fenómenos. Me refiero a la presentación de la problemática del niño ciego, a la dinámica de traición y desconfianza en la pandilla, los retos y pruebas permanentes entre los jóvenes, la agresión como expresión del humillado, el temor a la ternura como señal de debilidad, las justificaciones de la mujer golpeada para no abandonar a su pareja, las manipulaciones del hijo para afectar a la pareja separada, las reacciones ante el docente que abusa de las niñas, la visión desesperada de la madre que presiona a su hija para que acepte a su violador, etc.

Todas estas situaciones muestran sin argumentaciones excesivas las dinámicas que en la vida cotidiana se hacen ocultas; presentan aquello que se conoce desde una perspectiva totalmente diferente, presenta las dinámicas de la vida juvenil y ofrece dentro de ella los variados sentidos que a veces se ocultan. Este tipo de situaciones utiliza el lenguaje narrativo para mostrar aquello que muchas veces los mismos personajes evitan comprenderlo.

Este tipo de situaciones que pudieron hacerse más extensos en la serie parece que fueran del todo ignoradas en los trabajos de divulgación y en los talleres realizados con maestros y con los mismos niños.

7.5 Usos e Interpretaciones de la Teleserie

La teleserie genera variedad de interpretaciones, como lo dice una "cada cual mira su parte, según su rol". Algunos maestros rechazan la serie porque se simplifican algunos roles o personajes y generan reacciones contra estereotipos.

El papel del rector o del profesor de Educación física se expone para confirmar el manejo estereotipado de la serie. Otro motivo para justificar el rechazo de la serie por parte de algunos maestros es el que la teleserie "aborde problemas morales o porque las imágenes podrían "llevar a los muchachos a faltarles al respeto".

Esta percepción negativa se concentra en los personajes o escenas que producen escándalo, suponiendo que ellas habrían de producir un efecto directo sobre los agentes dotando a los medios de un poder que cuestionara el propio. Llama la atención de estas interpretaciones la concepción que se tiene de moral y valores, y parece que se asociara a ella concepciones que tienen que ver con convenciones y decisiones personales que no tienen que ser cuestionadas por ninguna instancia ajena y con atribuciones educativas.

En contraposición a esta percepción negativa de la serie se presentaron opiniones muy favorables por parte de los maestros. Algunos maestros resaltan el papel de Francisco porque lo consideran muy humanizado, porque tiene "ganas de hacer cambios en clase" y vive "preocupado por los problemas de los niños". De igual manera la percepción de los maestros de la serie se observa en la manera como lo trabajan en el aula. En un colegio por ejemplo, se utilizó el caso de Magdalena y el de su mamá quienes son golpeadas en su casa. La presentación de este caso refleja un manejo particular de la serie ya que el tipo de análisis sugerido por la maestra de esta escuela expresa un llamado a la comprensión, al diálogo, a la vocación y al deseo de ayudar y cambiar al otro. La situación presentada en la serie es desconocida y sólo se utiliza para hacer una serie de sugerencias generales y llamados al buen corazón y al diálogo.

La percepción de los niños parece contrastar con la de los maestros, ya que donde estos ven una invitación al diálogo y a la comprensión, los niños se identifican con las "personas que no se la dejan montar", resaltan las maneras "como hay que amansar al violento", relatan los engaños de Daisy, las debilidades y el rechazo de Chocoramo y Magdalena porque se dejaron engañar. Salvo algunos niños que creen que a serie permite reflexionar parece que la mayoría buscara pautas de identificación con los personajes juveniles de la serie. Estas identificaciones espontáneas se presentan cuando de manera libre y alejadas de una maestra o una actividad escolar, los niños conversaron con las personas que recogieran la información para el proyecto de la Universidad Nacional.

Esta disparidad de interpretaciones entre los maestros y los alumnos nos permitió sugerir algunas de las hipótesis presentadas más arriba, que hacían mención a como la serie era la trasposición

del mundo de la escuela al mundo mediático, con los consiguientes interrogantes del poder pedagógico de esta trasposición y de la confusión de diversos tipos de lenguaje e intereses.

Otro ejemplo de esta trasposición son los talleres realizados por el IDEP a los maestros, o los talleres que estos últimos realizan con los niños. Como elementos comunes de estos dos tipos de talleres encontramos la dirección de las historias de las series para extraer de ellas tan solo cuadros que permitan focalizar sobre un tipo de problemas. La serie con su lenguaje narrativo es violentada para extraer de ella dilemas hipotéticos estilo Kohlberg donde los problemas se presentan de manera conflictiva y se pueden presentar argumentos de las posiciones encontradas.

Este tipo de conversión del lenguaje narrativo subutiliza las imágenes e historias de la serie ya que para la formulación de dilemas hipotéticos no se necesitaba la realización de una representación televisiva. El convertir el lenguaje narrativo en un lenguaje argumental refleja un intento por cercenar los procesos de identificación que genera el lenguaje mediático.

El convertir las historias con personajes llenos de particularidades en personajes de historias generales refleja el proceso de argumentación que se ha tomado el ámbito escolar y que en el dominio moral pretende entender el desarrollo moral como un proceso de racionalización y justificación.

Lo más grave de esta concepción es su rápida y poco profunda implementación y las percepciones que genera. Una propuesta de taller para desarrollar en máximo dos días, donde se pretende ilustrar las etapas del desarrollo propuestas por Kohlberg, a la vez que la metodología para el análisis de dilemas, necesariamente desemboca en grupos informales de opinión con pocas indicaciones pedagógicas precisas. En estos talleres se observa que las intervenciones y análisis caen en lugares comunes, clisés, que los talleristas, por el tiempo reducido de que disponen y por los criterios usuales para evaluar su éxito, impulsan y aceptan sin ningún cuestionamiento.

Con otras palabras, el taller que pretende seguir la metodología de Kohlberg parece bastante alejado de la concepción de este autor, ya que no se evalúan las intervenciones de los sujetos de acuerdo a la escala ofrecida por Kohlberg, ni se ofrecen argumentos de un nivel mayor de dificultad con el ánimo de generar conflicto y propiciar el desarrollo y la complejización de la argumentación. En el taller parece que cualquier opinión fuera juzgada de la misma manera y se aceptara cualquier posición conduciendo a una defensa de aquello que más preocupaba a Kohlberg en su trabajo... el relativismo y la aceptación de cualquier perspectiva particular.

Las dificultades de estos talleres se maximizan cuando se observa a los maestros que intentan replicar esta experiencia en sus aulas de clase. En muchos casos el análisis de dilemas conduce a generalidades, llamadas a la buena voluntad, al diálogo, a escuchar al otro, a respetar las posiciones más extremas o a intromisiones en la vida personal y gustos de los estudiantes. El análisis de dilemas observados conduce a aquello que ha llamado a que la discusión sobre los valores y la moral en la escuela sea subvalorada y menospreciada; el análisis de dilemas conduce a llamados dignos a la comprensión y el buen corazón, o a moralismos intrusivos en el espacio de vida personal de los individuos.

Tal vez todas estas dificultades se deban al poco tiempo reservado a los talleres de capacitación de maestros, al estilo de capacitación, a las pocas posibilidades que ofrece la metodología de análisis de dilemas, a la imprecisión de una propuesta deontológica en el campo de la educación, a la confusión de niveles valorativos, al dominio del lenguaje argumental en el ámbito educativo, a la elementariedad del lenguaje argumental en la escuela o a muchas otras razones. Cualquiera sean las razones esgrimidas para explicar las maneras en como los sujetos perciben la teleserie, o la aplican en la escuela, debemos aplaudir con todo el entusiasmo este tipo de programas educativos impulsados por e IDEP.

El entusiasmo que nos genera este tipo de proyectos se refleja en nuestra preocupación por analizar este primer intento de *Francisco, El Matemático* y recomendar su desarrollo teniendo en cuenta algunas de las anotaciones aquí hechas y explorando todas las posibilidades que ofrece nuestra búsqueda permanente de identidad.

¹ Profesor departamento de Psicología Universidad Nacional de Colombia.

² Bajo el término de éticas liberales incluyo posiciones utilitaristas y deónticas del estilo de Kant, Rawls, Nozick, Dworkin, y otros que tienen como preocupación fundamental la defensa de la Libertad y la Igualdad.

³ Deberíamos más bien denominar a estas posiciones, para poder establecer alguna forma de diferenciación, éticas tradicionales, ya que dentro del mismo comunitarismo se encuentran autores como Taylor y Walzer que hacen una defensa de las propuestas liberales. MacIntyre es el más radical entre los comunitaristas y el que propone con toda vehemencia la imposibilidad de una defensa racional de cualquier planteamiento ético.

⁴ MacIntyre contrapone en la discusión la propuesta igualitarista de Rawls al libertarismo de Nozick para mostrar la imposibilidad de lograr un consenso sobre presupuestos en la discusión sobre la Justicia distributiva y las funciones que debe asumir el estado en la eliminación de las desigualdades.

⁵ Estos dos últimos ejemplos van a ser tratados más adelante.

⁶ MacIntyre utilizando los mismos Principios del imperativo kantiano, argumenta contra el mismo Kant para justificar la Eutanasia o la muerte digna. Al mostrar que los mismos Principios pueden ser usados para defender posiciones opuestas MacIntyre muestra tanto la inutilidad de esta propuesta procedimental, como las contradicciones a las que se ve obligado el mismo Kant para rechazar el suicidio como posibilidad de conducta ética.

⁷ Kohlberg retoma para sus juicios morales el concepto moral de Kant expresado en su imperativo categórico y la justicia como equidad de Rawls. La idea de Principios refiere a ciertas normas con carácter universal que posibiliten el evaluar las situaciones o acciones de los individuos. Ejemplos de Principios pueden ser el "Trata a todo ser humano, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin en sí mismo y nunca como un medio", "Busca el máximo bienestar para el mayor número de personas", "No hagas a los demás lo que no deseas que te hagan a ti". Dentro de estos ejemplos Kohlberg, aceptando la argumentación de Kant y Rawls retoma como Principios válidos la libertad en sus variadas formas (de expresión, de asociación, etc.) la igualdad de oportunidades y el favorecimiento de los más afectados en cuanto a posesión de ciertos bienes sociales.

⁸ Como ya lo anotamos anteriormente esta metodología es acompañada de intentos por transformar las instituciones donde los sujetos se encuentren. Así en las instituciones escolares sería fundamental la constitución de gobiernos escolares y formas transparentes de administración y control democrático. Obviamente este aspecto que es crucial para toda propuesta educativa y que consideramos de vital importancia no va a ser parte de nuestro análisis, ya que lo que identifica de manera especial la propuesta Kohlberiana es el trabajo sobre la resolución de dilemas hipotéticos de tipo moral.

⁹ Kohlberg permanentemente utiliza una estrategia muy piagetiana para argumentar contra sus críticos. Los principios morales propuestos desde posiciones diferentes a aquellas por él asumidas son interpretadas en analogía con niveles inferiores del desarrollo psicológico. De esta manera ubica los principios utilitaristas e incluso cristianos como expresión de niveles convencionales e incluso preconconvencionales. Esta argumentación no es lo suficientemente consistente en la obra de Kohlberg, ya que los argumentos que utiliza para evaluar ciertas situaciones particulares reflejan perspectivas diferentes a las suyas. Por ejemplo cuando se refiere al intento de asesinato de Hitler durante la segunda guerra mundial, afirma que "a veces es correcto matar, porque puede ser justo. Los alemanes que intentaron matar a Hitler hacían lo correcto porque el respeto por el igual valor de la vida demanda que matemos a quien está asesinando a otros, si con ello podemos salvar otras vidas" (Kohlberg, 1981 pag.39).

¹⁰ En los años 60 y 70s Kohlberg y algunos de sus discípulos clasificaban las respuestas de las mujeres, que pedían considerar los intereses del farmacéuta en el dilema de Heinz expuesto, como propia de niveles más elementales de razonamiento moral. Kohlberg, quien partía del esquema de desarrollo ontogenético propuesto por Piaget, siempre consideraba el pensamiento diferente como producto de niveles más primitivos y elementales. Dentro de la Psicología y el pensamiento feminista se cuestionó esta particular forma de exclusión de grupos minoritarios y se sugirió otros criterios éticos para entender el desarrollo moral. Este ya no habría de verse como un proceso de desarrollo hacia la imparcialidad y la no interferencia, sino hacia el reconocimiento y la solidaridad con el "otro".

¹¹ Es claro que en este caso el dilema se convierte en un caso de eutanasia y del derecho a una muerte digna, dilema que Kohlberg habría de analizar a favor de la paciente y de todos aquellos que prefieren evitar el dolor para sus parientes y para si mismos, como él mismo lo consideró en su caso propio.

¹² El abuso de estereotipos y la pobre caracterización de las historias de ciertos personajes puede deberse al estilo propio de las telenovelas que buscan atrapar audiencia. Esta particularidad de la serie no va a ser parte del análisis de este apartado pero será tratado posteriormente.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los análisis de los cuatro momentos del Proyecto *Caja de Herramientas Vida de Maestro* y las reflexiones en torno a los tres ejes que lo articulan, permiten concluir que:

Si bien, los teóricos han analizado las diferencias entre la escuela y los medios, el proyecto del IDEP, por su carácter inédito, se convierte en un hito en las relaciones entre la Educación y los Medios de comunicación por cuanto pone en relación dos mundos que urden entramados de significación de carácter diferenciado y, en ese encuentro, la lucha por la conquista del sujeto a quien cada uno trata de seducir, conlleva choques y necesarias hibridaciones. La televisión ha tenido que acercarse a la escuela para ponerla en la pantalla, aunque sus lecturas sean las propias del medio y la escuela ha debido admitir que la televisión está adentro, aunque no se vea.

Poner en los medios ciertos temas que se relacionan con “algunos valores cívicos”, ha puesto en el centro del debate el problema de la formación ciudadana, se ha empezado a hablar de algunos problemas que se consideran ajenos y están en nuestras propias casas y ha propiciado la tematización de algunos asuntos que se desconocían, se negaban o se silenciaban.

La comunidad de docentes de la capital y del país se ha pronunciado enérgicamente frente a la teleserie y ha reivindicado algunos principios que considera valiosos en el ejercicio de ser y ejercer como maestro. Estas manifestaciones, algunas veces han suscitado fuertes debates internos que han permitido a los propios profesores exponer sus puntos de vista y reconocer diferencias entre compañeros. Cuando se hace uso de los materiales en algunas jornadas pedagógicas o reuniones de profesores, se observan diálogos fértiles y profundos no solo acerca de la formación en valores sino sobre el sentido mismo de la educación y de ser maestro, constituyendo momentos de auténtica co-formación permanente.

Desde la perspectiva de la producción, el proyecto pudo hacerse realidad gracias a un estilo de gestión que puso en muchas manos una propuesta y supo luego armonizar entre la firmeza que otorga la claridad del horizonte y la flexibilidad que exige la construcción participativa de procesos. Esta característica permitió mantener unos propósitos a través de unas realizaciones que fueron cambiado y tomando forma con el paso del tiempo.

Uno de los hallazgos más valiosos del Estudio lo constituye la identificación de la importancia que tiene el proceso de distribución de los materiales, pues el país conoce muchas experiencias en las que diversos Organismos del Estado han producido materiales valiosos y los ha enviado a las instituciones escolares sin ningún acompañamiento, resultando generalmente desconocidos para los profesores e inoperantes para los procesos pedagógicos. En este caso, acompañar la distribución con una estrategia tal como los talleres de dilemas morales, si bien es cierto rompe la

narratividad de los medios, la somete a la lógica argumentativa del dilema y pierde la sinergia multimedial de la *Caja* al instrumentalizar el uso de la teleserie, es indudable que dio pistas a los profesores sobre una manera posible de trabajar con los materiales.

Los diversos usos que se hacen de los materiales se enmarcan en la metodología de los dilemas morales y se encontró que muchas veces el afán de seguir la secuencia del taller imposibilitó una comunicación genuina y una construcción colectiva de consensos. En los contextos escolares fue reiterada la asociación, que tanto los niños y jóvenes como los maestros, establecían entre lo visto en la pantalla, lo virtual, y sus propias experiencias. Esa relación entre el drama y la vida y las múltiples posibilidades de reflexionar acerca de sus nexos y de reflejarse en los personajes o en las situaciones constituye un material de gran valor para la misión educadora de la escuela.

El impacto del Proyecto (Teleserie y *Caja de Herramientas*), desde la perspectiva de la recepción social de un producto cultural de carácter multimedial, se observa en la penetración que ha logrado en el contexto escolar, la influencia en las audiencias infantiles y juveniles y la “influencia ampliada” en otros Organismos del Estado que han solicitado a la misma Programadora la realización de teleseries con dinámicas argumentales que se orienten a la formación de una cultura determinada (como el caso de *Alicia en el país de las mercancías* que promueve la cultura de la tributación y de rechazo al contrabando) o aquellas otras que han contratado que se introduzca una “línea argumental” que trabaje sobre una temática definida (como la violencia intrafamiliar y el valor del diálogo o la participación política de los jóvenes).

El encuentro de dos esferas de la sociedad que muchas veces no se tocan, las cuales representan intereses contrapuestos, en este proyecto tuvo una experiencia que debe ser tenida en cuenta por cuanto el ámbito de lo público, representado por el IDEP, que proponía la realización de un producto cultural orientado al bien común, pudo establecer nexos cordiales y respetuosos con quienes encarnaban intereses privados, orientados por el éxito que se mide numéricamente según las audiencias y significa posicionamiento en un mercado que se mueve finalmente por la ganancia.

El proyecto apenas comienza y, seguramente con el paso del tiempo, podrá hacerse más visible su influencia, por cuanto las relaciones entre los medios y la educación comienzan a escribir un capítulo de encuentros y desencuentros que serán objetos de estudio y seguimiento en nuevas ocasiones.

Desde la perspectiva de quienes han sido testigos de excepción tratando de tejer una historia para ser contada, las recomendaciones surgen de una mirada desprevenida y con el ánimo de aportar a un saldo pedagógico.

El reconocimiento de los sujetos que hacen la escuela como potenciales fuentes de dramaturgia, y no como ciudadanos anodinos y sin protagonismo, constituye un elemento esencial a la hora de pensar en llevar la escuela al mundo de los medios.

Recobrar la imagen del maestro desde una perspectiva múltiple, fraguada con la participación de otros sujetos y, muy especialmente, escuchando las voces de los estudiantes, con quienes el maestro se juega su intersujetividad, pues constituye otro elemento básico cuando se trata de poner una vida en el contexto televisivo. Las historias de maestros contadas por maestros deben

ser enriquecidas con las historias de maestros contadas por alumnos y por otros miembros de la comunidad.

Los equipos de investigación y reproducción para proyectos educativos-comunicativos deben configurarse con la participación de maestros, estudiantes, comunidad, expertos y personal de los medios, pues las miradas de un solo lado siempre pecarán de sesgos y parcialidad.

La distribución de un producto cultural multimedial debe orientarse fundamentalmente a la exploración del potencial educador de los materiales, abriendo opciones de usos y evitando cualquier reduccionismo instrumentalizador.

Se considera valioso incluir en los proyectos de materiales escolares, procesos de acompañamiento que ayuden a explorar múltiples formas de uso y propiciar intercambios entre los usuarios para enriquecer las experiencias.

La formación de una nueva estética del televidente y de audiencias críticas constituye un imperativo en proyectos que empleen los medios de comunicación como vía para educar. Por tanto, los proyectos de comunicación impulsados por el Estado, que tienen claro sentido de buscar el bien común, deben velar porque su mensaje llegue a sus audiencias y porque se pueda avanzar en procesos de alfabetización audiovisual.

Una escuela abierta a nuevos saberes, nuevos actores y nuevas acciones, necesariamente debe estar abierta a los nuevos medios; por tanto, los profesores deben admitir que las innovaciones también pueden surgir fuera del contexto escolar y que es posible mejorar la misión educadora de la escuela si la familia, la ciudad y el mundo entran a ella y si ella puede transitar por las calles de la ciudad y por los canales virtuales de la televisión y de las redes.

BIBLIOGRAFÍA

- BIRGIN, Alejandra. *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Argentina: Troquel, 1999.
- BORDIEU, Pierre. *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama, 1998.
- BRASLAVSKY, Cecilia. *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana-Convenio Andrés Bello, 1999.
- BRASLAVSKY, Cecilia. El currículo de la educación secundaria en América Latina. En *Información e innovación*. Número 101, diciembre de 1999. Santiago, Chile: Edición en español ORELAC.
- BRUNNER, José Joaquín. *Fin o metamorfosis de la escuela*. En: *Nómadas*, Fundación Universidad Central, Bogotá, N° 5, Septiembre de 1996.
- CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1: La sociedad red. Alianza Editores, España, 2ª. Edición, 1998.
- CHARLES, Mercedes & OROZCO, Guillermo. *El proceso de la recepción y la educación para los medios*. En: Aparici, Roberto. *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.
- CHIAPPE, Clemencia & MONTAÑA Ibáñez, Francisco: “*Vida de Maestro. Herramientas para formar en valores a través de los medios de comunicación. Una estrategia para la formación de profesores*”. Santa FE de Bogotá: IDEP, 1999.
- CHIAPPE, Clemencia. Editorial *¿Por qué una telenovela?* Magazín Aula Urbana No. 11. Santa Fe de Bogotá: IDEP, junio de 1999.
- CHIAPPE, Clemencia. *Un paso más en nuestro andar. Vida de maestro*. Editorial del Magazín Aula Urbana No. 10, abril-mayo de 1999.
- CORTINA, A. *Ética mínima. Introducción a la Filosofía Práctica*. Madrid: Editorial Tecnos, 1992.
- DWORKIN, R. *La Comunidad Liberal*. Bogotá: Siglo del hombre editores, 1996.
- ECO, Humberto. *La estructura ausente*. Barcelona: Lúmen, 1972.
- ECO, Humberto. *Apocalípticos e integrados en la cultura de masas*. Barcelona: Lúmen, 1977.
- ELENA, Alberto. *Televisión y desarrollo. Estrategias narrativas en dos series de India y Costa de Marfil*. En: Archivos de la Filmoteca, Valencia, No. 21, Octubre de 1995.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *El debate sobre la modernidad en América Latina*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995.
- GARDNER, H. *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós, 1987.
- GIDDENS, Anthony. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus, España, 2000.
- GONZÁLEZ Requena, Jesús. *El espectáculo informativo*. Barcelona: Akal, 1986.
- GONZÁLEZ Requena, Jesús. *El discurso televisivo. Espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra, 1988.
- GOTHALS, Gregory *En el altar del video*, México: Fondo de Cultura Económica.
- HUERGO, J. Comunicación/ Educación: itinerarios transversales. En: *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Bogotá: Universidad Central-Diuc, Siglo del Hombre Editores, 2.000
- IDEP. *Magazín Aula Urbana*. Números, del 7 al 21, 1999 – 2000.

- KANT, I. *La Crítica de la Razón Práctica*. México: Editorial Alfaguara, 1986.
- KOHLBERG, L. *Zur Kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. 1974.
- KOHLBERG, L. *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco-Nueva York, Harper and Row, 1981.
- MACINTYRE, A. *Der Verlust der Tugend. Zur Moralischen Krise der Gegenwart*. Frankfurt/main: Campus. 1987.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía* Barcelona: Editorial Gustavo Gili S. A., 1998.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, *De los medios a las prácticas*. En: Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales, No. 1, PROIICOM, Universidad Iberoamericana, México. 1990.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*. En: Revista Nómadas No. 5. Santa Fe de Bogotá: Fundación Universidad Central, septiembre de 1996.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Formación en medios audiovisuales y de comunicación. La comunicación en los proyectos de formación cultural*. En: Primer Seminario de Formación Artística y Cultural, 1998. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2000.
- MEYROWITZ, J. *La televisión et l'integration des enfans: la fin du secret des adultes*. En: MONTAÑA, Francisco. *Respuestas iniciales frente al Proyecto*. En el libro No. 10 de la colección Reseaux No. 74. París, 1995. editorial *Vida de Maestro*.
- OBREGÓN Javier Saenz, SALDARRIAGA Oscar & OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Bogotá: Ed. Foro Nacional por Colombia, Ed. Uniandes, Ed. Universidad de Antioquia, Vol 2, 1997.
- OROZCO, Guillermo. *Televidencia y mediaciones. La construcción de estrategias por la audiencia* En: El consumo cultural en América latina, Guillermo Sunkel (comp.) Bogotá : Convenio Andrés Bello, 1999.
- PARRA SANDOVAL, R. & otros. *Proyecto Atlántida: adolescencia y escuela, Conclusiones y recomendaciones*. Fundación FES, Santafé de Bogotá: Tercer mundo editores, Colciencias, 1995.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata. 1998.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA; DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN –DNP–PNUD, *Informe de la misión social*, Santafé de Bogotá, 2.000.
- REY, Germán. *El Encuentro de las tradiciones: el dramatizado televisivo*. En: Gaceta, Ministerio de Cultura. No. 44-45, Bogotá, Enero – Abril de 1999.
- RORTY, R. *Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie*. Wie. Passagen Verlag. 1994.
- RORTY, R. *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1996.
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid. Akal, 1990.
- SILVERSTONE, Roger. *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1994.
- SUNKEL, Guillermo. *El consumo cultural en América Latina*, Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999.
- TAYLOR, Ch. *Argumentos Filosóficos*. Barcelona: 1997.
- TEDESCO J., *La educación en el marco del nuevo capitalismo*. Seminario educación en la globalización, Medellín, agosto 4 y 5 de 2.000.
- TEDESCO, Juan Carlos. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya, 1995.
- TEDESCO J. *Educación, mercado y ciudadanía*, Revista Nómadas, No 9, Septiembre de 1998, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Santafé de Bogotá.
- VALDERRAMA, Carlos Eduardo: *Comunicación-Educación. Un nuevo escenario*. En: Nodos y nudos. Enero-Julio de 2000. Santa Fé de Bogotá.

- VALLEJO, Magdalena. *Proyecto utilización de dramatizados sobre experiencias de maestros*. Documento del IDEP. Marzo de 1998.
- VALLEJO, Magdalena. *Vida de Maestros*. Documento del IDEP. abril de 1998.
- VALLEJO, Magdalena. *Desarrollo pedagógico por medios masivos: la televisión en el aula*. Documento del IDEP. Junio de 1998.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, PROGRAMA RED. *Contextualización del trabajo de campo, estudio de seguimiento y evaluación del impacto de los materiales de la Caja de Herramientas Vida de Maestro para la formación permanente de docentes. en Santafé de Bogotá, Distrito Capital*. Septiembre 15 de 2000.
- VATTIMO, G. *La sociedad transparente*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- WALZER, M. *Las Esferas de la Justicia*. México. Fondo de Cultura Económica. 1993.
- YÁÑEZ, C. Jaime. *Debates en la Psicología del desarrollo moral*. En Diálogos. Discusiones en la Psicología Contemporánea. Bogotá. Unidad de Publicaciones, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. 2000.

COLECCIÓN EDITORIAL *VIDA DE MAESTRO*

- Violencia en la escuela*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, No. 1, enero de 1999.
- Innovaciones en la escuela*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, No. 2, febrero de 1999.
- Sexualidad en la escuela*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, No. 3, mayo de 1999.
- Escuela y comunidad*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, No. 4, junio de 1999.
- Drogas en la escuela*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, No. 5, julio de 1999.
- Rol e imagen del maestro*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, No. 6, agosto de 1999.
- Salud mental en la escuela*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, No. 7, enero de 1999.
- Tiempo libre, arte y creatividad*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, No. 8, enero de 1999.
- Formas de discriminación en la escuela*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, No. 9, enero de 1999.
- El maestro del presente y del futuro*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, No. 10, enero de 1999.
- Guía pedagógica*. Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Serie Vida de Maestro, 2000.