

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD
CIENTÍFICA
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA



SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN
DE LA EMISIÓN AL AIRE Y DEL USO
DE LOS EJERCICIOS DE LENGUAJE Y
MATEMÁTICAS “*LAS CLAVES DEL ALTILLO*”

Informe Final

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

Bogotá, 7 de Diciembre de 2001

Equipo de Investigación

Investigadores:
José Gregorio Rodríguez
Uriel Espitia

Asistentes:
Alejandra Ariza
Francisco Andrés Sarmiento
Alexander Sierra

Auxiliares:
EddierMartínez
Jairo Naxit Murillo
Yoanny Sanabria
Daniel Ruíz

John León
(Procesamiento de Información)

CONTENIDO

	Páginas
<u>PRESENTACIÓN</u>	1
<u>1. HORIZONTE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO</u>	3
1.1. <u>Antecedentes</u>	3
1.2. <u>Justificación</u>	5
1.3. <u>El problema</u>	6
1.4. <u>Objeto y objetivos</u>	7
1.5. <u>Horizonte conceptual</u>	7
1.5.1 <u>La reflexión sobre comunicación-educación: Un nuevo escenario</u>	7
1.5.2 <u>Hacia una educación mediática</u>	9
1.5.3 <u>El desarrollo de las competencias básicas: Nuevas alternativas de trabajo a partir de los audiovisuales</u>	11
1.5.4 <u>Las Audiencias Infantiles: Un amplio campo de investigación sobre la recepción de medios</u>	14
1.6. <u>Metodología</u>	15
1.6.1 <u>Enfoque</u>	15
1.6.2 <u>Dimensiones del estudio</u>	17
1.6.3 <u>Procedimiento</u>	18
1.6.4 <u>Población, muestra y fuentes de información</u>	18
1.6.5 <u>Instrumentos</u>	19
1.6.6 <u>Análisis e interpretación de la información</u>	19
<u>2. MARCO TEÓRICO</u>	21
2.1 <u>Incorporación de materiales, textos, medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías y recursos del entorno</u>	23
2.2 <u>La enseñabilidad disciplinar</u>	25
2.3 <u>La educabilidad estudiantil</u>	29
2.4 <u>Cultura de la evaluación y noción de competencias</u>	36
2.5 <u>Significado y alternativas del campo Comunicación/ Educación</u>	39
2.6 <u>Formatos. Algunas definiciones claves</u>	43

	Páginas
3. <u>PRODUCCIÓN</u>	53
3.1 <u>Primer momento. Antecedentes</u>	54
3.2 <u>Segundo momento. Asesoría pedagógica</u>	57
3.3 <u>Tercer momento. Realización audiovisual</u>	61
3.4 <u>Cuarto momento. El producto</u>	67
3.5 <u>Quinto momento. Producción televisiva</u>	72
3.5.1 <u>El Club de Hugo</u>	72
3.5.2 <u>Llegó la Hora</u>	75
3.5.3 <u>La Nave de Bangú</u>	79
4. <u>CIRCULACIÓN</u>	86
4.1 <u>Distribución del producto <i>Las Claves del Altillo</i></u>	87
4.1.1 <u>Reporte general de la distribución de los videos según los cortes establecidos por la <i>Cooperativa Editorial Magisterio</i></u>	87
4.1.2 <u>Caracterización de los compradores y usuarios de los videos</u>	88
4.2 <u>La circulación de los videos: rutas y senderos tomados en las instituciones escolares</u>	91
4.3 <u>La circulación de <i>Las Claves del Altillo</i> por medio de su emisión televisiva</u>	93
4.3.1 <u>Descripción general del proceso</u>	93
4.4 <u>Promoción y divulgación de las <i>Claves del Altillo</i></u>	97
5. <u>USOS</u>	100
5.1 <u>Reportes de uso en el seguimiento telefónico</u>	102
5.2 <u>Usos en las instituciones escolares</u>	106
5.2.1 <u>El video como flujo televisivo</u>	108
5.2.2 <u>Video-lección</u>	110
5.2.3 <u>Video-apoyo</u>	114
5.2.4 <u>Video como programa motivador</u>	115
5.2.4.1 <u>Familiaridad del docente con el uso de audiovisuales</u>	116
5.2.4.2 <u>Formación del docente en pedagogías activas</u>	118
6. <u>RECEPCIÓN</u>	128
6.1 <u>El ámbito escolar</u>	129
6.1.1 <u>La recepción en la interacción del aula</u>	129
6.1.2 <u>Los niños como audiencias</u>	131
6.1.3 <u>Los docentes como audiencias</u>	140
6.2 <u>Recepción de niños en contextos familiares</u>	143
6.3 <u>Datos cuantitativos de la recepción televisiva</u>	148

	Páginas
7. <u>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</u>	152
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	159

ANEXOS
Anexo No. 3.1: <u>Desempeños de Matemáticas y Lenguaje en los que los estudiantes presentaron las mayores dificultades y propuesta de ejercicios aceptados y rechazados</u>
Anexo No. 4.1: <u>Datos de la distribución de los videos <i>Las Claves del Attillo</i> extraídos sobre la facturación llevada por la <i>Cooperativa Editorial Magisterio</i></u>
Anexo No. 4.2: <u>Instituciones que adquirieron los videos junto con su localidad</u>
Anexo No. 4.3: <u>Reporte del encuestamiento telefónico. Contactos establecidos y fallidos</u>
Anexo No. 4.4: <u>Reporte de circulación de los videos <i>Las Claves del Attillo</i> dentro de las instituciones escolares</u>
Anexo No. 4.5: <u>Página Web del <i>Programa A Prender TV</i> de la SED</u>
Anexo No. 6.1: <u>Dibujos representativos de la recepción audiovisual</u>
Anexo No. 6.2: <u>Dibujos representativos de la recepción pedagógica</u>
<u>Formato del encuestamiento telefónico</u>
<u>Formato del trabajo de campo</u>
<u>Formato de seguimiento a la emisión televisiva</u>



PRESENTACIÓN

El Estudio tienen como propósito realizar el diseño y la ejecución de una evaluación y seguimiento de la emisión al aire por un Canal de televisión que tenga sede y señal en Bogotá, de la recepción y del uso de los videos de Matemáticas y Lenguaje, titulados *Las Claves del Altillo*.

Las siguientes preguntas orientaron el seguimiento y evaluación:

- ¿Cuáles fueron las intencionalidades y dinámicas de producción de *Las Claves del Altillo* y cuáles son las características de este producto educativo-cultural?
- ¿Cómo se hace su proceso de circulación a través de la TV y por adquisición?
- ¿Qué usos le dan las diversas audiencias?
- ¿Cómo lo reciben las diversas audiencias?
- ¿Qué propuestas surgen para realizar cambios?

El estudio se ubica en la perspectiva de explorar las dinámicas que se generan desde que se inicia el proceso de producción hasta que llega a sus destinatarios, y desde que ellos lo reciben hasta el impacto que el medio tiene en sus receptores, dando cuenta de los usos y formas de apropiación que permitan hallar posibles nexos medios-educación. El informe se estructura entonces, siguiendo esta dinámica exploratoria y presentando los resultados en cuatro capítulos descriptivos: producción, circulación, usos y recepción; dos capítulos introductorios que explicitan los aspectos conceptuales, la metodología empleada y el horizonte teórico, y un capítulo final que presenta algunas conclusiones y aporta algunas recomendaciones, siempre provisionales.

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 Bogotá y otras ciudades el estudio busca documentar la vida del proyecto, prefiriendo el camino de la descripción al de la valoración, por ello, sus estrategias devienen de la etnografía, la investigación documental y la arqueología y no de los enfoques sistémicos proceso-producto.

Esta decisión amplía el horizonte del estudio para hacer visible el recorrido de una propuesta que se materializa en *Las Claves del Altillo*. El estudio se convierte así, en un acompañamiento al desarrollo del proyecto y no solamente una medición o cuantificación de los resultados, con el propósito de encontrar las potencialidades y falencias de un producto cultural. La documentación de los procesos de producción y de las dinámicas de circulación, la caracterización de los usuarios y los usos que hacen de los materiales, permitirán hallar significados a la recepción en el contexto del proyecto global y hacer una ponderación de sus logros-fortalezas y dificultades-debilidades.

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 un diálogo continuo con quienes generan el proyecto para valorar las implicaciones y utilidades develadas.

Por tanto, esta evaluación busca la ponderación de los efectos del Proyecto y 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 su mejoramiento. Procura configurar un proceso colaborativo, cuyo producto final aporte información útil y relevante para el perfeccionamiento, mejoramiento o expansión del Proyecto.



1. HORIZONTE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

Las relaciones entre los medios de comunicación y la educación se han planteado desde los orígenes de la reflexión acerca de los medios, ya McLuhan, en 1964 cuando produjo *Understanding Media*, nos recordó que los medios no son otra cosa que prolongaciones de nosotros mismos, en cuanto humanos, y su descripción de “los efectos de los medios en la psiquis humana oscila entre la realidad y la metáfora” (Rosenberg 1973: 265). Sus dos hipótesis centrales: “el medio es el mensaje” y, “el medio es el masaje” no son otra cosa que el eje de sus reflexiones sobre el poder educador de los medios.

El Estudio de Seguimiento y Evaluación de *Las Claves del Attillo* se ubica en la perspectiva de explorar, a la manera de McLuhan, las dinámicas que se generan desde que se inicia el proceso de producción hasta que llega a sus destinatarios, y desde que ellos lo reciben hasta el impacto que el medio tiene en sus receptores, dando cuenta de los usos y formas de apropiación que permitan hallar posibles nexos medios-educación. El informe se estructura entonces, siguiendo esta dinámica exploratoria y presentando los resultados en cuatro capítulos descriptivos: producción, circulación, usos y recepción; un capítulo introductorio que explicita tanto los aspectos conceptuales como la metodología empleada, y un capítulo final que presenta algunas conclusiones y aporta algunas recomendaciones, siempre provisionales.

1.1. Antecedentes

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá, Distrito Capital -IDEP- es una entidad del orden Distrital cuya misión es procurar el mejoramiento cualitativo de la educación del Distrito Capital a través del auspicio de la investigación y las innovaciones educativas, el fomento de la producción de material educativo y la promoción y evaluación de la oferta de capacitación para docentes con el propósito de brindar una educación de mejor calidad a los habitantes de la capital.

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, se considera como prioritario “diseñar, producir, proporcionar y evaluar textos, documentos, periódicos, material audiovisual y ayudas educativas didácticas”. Por ello, el *Proyecto de Comunicación Educativa* propuesto como uno de los ejes centrales del Instituto en los años 1999-2000, ha llevado a cabo la producción de diversos materiales de carácter audiovisual que puedan circular en medios y formatos diversos como la prensa, el video o la televisión y permitan apoyar de manera sinérgica los esfuerzos que la ciudad hace a través de la Secretaría de Educación del Distrito Capital -SED- para asegurar el acceso a la escuela de miles de niños y jóvenes que se

encuentran por fuera del sistema, y además garantizar el desarrollo de las competencias y valores esenciales para la interacción social en igualdad de condiciones.

En el desarrollo de esta política, la SED se ha propuesto fijar estándares de calidad del servicio, evaluando el desempeño de las instituciones estatales y privadas, asegurando una asignación equitativa y eficiente de los recursos, y fomentando la autonomía responsable de las organizaciones escolares apoyando sus procesos de mejoramiento. (SED, 1999)

El eje de la estrategia para el mejoramiento de la calidad en la educación distrital ha sido la evaluación de competencias y saberes básicos, cuyo objetivo es la recolección en forma periódica de información acerca de los aprendizajes de los niños, empleando para ello instrumentos que permitan determinar y ubicar el dominio que los estudiantes tienen de competencias básicas en áreas fundamentales como son la matemática, el lenguaje y las ciencias, así como el grado de desarrollo de valores y actitudes para la convivencia ciudadana. Se definieron unos desempeños con un nivel de complejidad creciente que procuran determinar las exigencias de competencia escolar que deben esperarse como resultado del progreso de los niños en la escuela. (SED, 1999)

Tanto en lenguaje como en matemáticas se solicitó a los niños la producción y solución de problemas. Con base en las respuestas se pudo establecer que en muchos casos los enunciados no son claros, se observa falta de coherencia entre éstos y las operaciones. Adicionalmente, la mayoría de problemas se concentró en el uso de estructuras aditivas sencillas. (SED, 1999)

Estos resultados han sido tomados como insumo esencial para orientar los programas y actividades de mejoramiento de la educación, ya sea que se impulsen por la misma SED, el IDEP, las instituciones escolares, los centros de investigación y desarrollo o la comunidad educativa en general. Así mismo, han permitido identificar aspectos sobre los que es necesario trabajar tanto en la escuela como en los hogares, para ayudar a los niños a desarrollar los niveles de competencia que se espera en ellos.

El IDEP ha planteado que el diseño de ejercicios basados en la realidad cotidiana, su aplicación y desarrollo, producidos en formato VHS como material de aula o para prácticas en el hogar, en los cuales los niños(as) en edad escolar son los protagonistas, constituye un valioso aporte al proceso de aprendizaje, gracias a que permite a alumnos, docentes, padres de familia y demás agentes educativos que se involucren activamente en las tareas, partiendo de prácticas motivantes y relacionadas con situaciones de la vida diaria; además, esta clase de materiales permite su emisión en medios masivos de comunicación, como son la televisión educativa, los canales regionales y privados de televisión, los cuales pueden ampliar su cobertura y por consiguiente su impacto, además de contribuir a fortalecer el tema educativo como un asunto de todos. (Corpoeducación, 2000)

En este marco, y con el propósito de aportar soluciones concretas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación en el Distrito Capital, el IDEP en convenio con la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica -Corpoeducación-, emprendió la tarea de elaborar materiales audiovisuales que contienen ejercicios dirigidos a los niños de básica primaria, los cuales buscan desarrollar competencias en lenguaje y matemáticas, tomando como referencia aquellos desempeños en los cuales se detectaron los resultados más deficientes. Estos materiales fueron denominados *Las Claves del Altillito*.

Con el propósito de conocer el valor de esta propuesta para el mejoramiento de la calidad de la educación en la ciudad, el IDEP invitó al Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia para realizar el diseño y la ejecución de una evaluación y seguimiento de la emisión al aire y del uso de los videos de los ejercicios de Matemáticas y Lenguaje, titulados *Las Claves del Altillo*.

El Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media - RED- es una propuesta de investigación interdisciplinaria que estudia la escuela en contexto, generada por la Universidad Nacional de Colombia y realizada en forma cooperativa por profesores y estudiantes de la Universidad, profesores y directivos de la Educación Básica y Media de diferentes regiones del país y otros profesionales altamente calificados.

La experiencia de RED sobre formación permanente de docentes y de directivos docentes por ocho años en el Distrito Capital y en otras ciudades del país; su reconocimiento como grupo de investigación por parte de Colciencias (Categoría C); la consolidación de colectivos de innovación, investigación y formación en 16 instituciones escolares; la participación de varios de sus miembros en los procesos de evaluación de competencias básicas que adelanta la Secretaría de Educación del Distrito Capital a través de la Universidad Nacional de Colombia; el seguimiento a los procesos de cambio curricular en los colegios participantes en el Programa; la experiencia que ha desarrollado en estudios sobre las relaciones entre la educación y los medios de comunicación en la ciudad a través de la conceptualización y desarrollo del estudio *Los Audiovisuales de carácter educativo en Santa Fe de Bogotá, un análisis de la oferta y uso en las instituciones escolares*, realizado para el IDEP en el año de 1999 y el diseño y realización 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*, en el año 2000; hacen de RED una Organización que puede continuar cooperando con el IDEP en su proyecto mediático.

La Universidad Nacional, en su actual plan de desarrollo ha definido la educación como un Campo de Acción Institucional con miras a fortalecer su saber en este terreno y aportar de manera significativa a los procesos educativos que adelanta el país. En este contexto, la solicitud del IDEP se considera prioritaria, no solo por su interés académico, sino por su enorme valor para la ciudad, razones por las cuales el Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas autorizó al Programa RED adelantar el estudio.

1.2. Justificación

Los videos *Las Claves del Altillo* en su diseño y contenido tienen como finalidad contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante los ejercicios de matemáticas y lenguaje que pueden ver los niños, solos o acompañados de sus padres y maestros.

El proyecto tiene unos propósitos pedagógicos, una estructura modular que presenta los asuntos en los cuales se considera fundamental apoyar a la escuela para promover las competencias básicas en lenguaje y matemáticas, una dinámica narrativa que se desarrolla en sesiones que oscilan entre tres y ocho minutos, actuada por personajes vivos y personificados, y dos formas

básicas de circulación: la emisión por un canal de televisión y en formato de video para ser adquirido por personas e instituciones y utilizado libremente.

La elaboración de material pedagógico para medios masivos y la difusión de los mismos entre la población de niños y niñas de básica primaria de la ciudad es una de las actividades propuestas en la misión del Instituto así como hacer seguimiento y evaluación de proceso, producto e impacto de las propuestas diseñadas y desarrolladas.

Toda vez que el proyecto de “Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos” ha demandado grandes esfuerzos en la investigación de las rutas pedagógicas más adecuadas, en la identificación y diseño audiovisual, se requiere llevar a cabo un seguimiento que dé cuenta de los procesos de circulación de los materiales tanto en su emisión al aire por televisión como en la distribución en video, así como los usos que le dan los niños/as, padres y docentes que adquieren este material y las opiniones, percepciones y aprendizajes que manifiestan las audiencias frente a los ejercicios.

1.3. El problema

Comunicación y educación han sido consideradas dos caras de una misma moneda; sin embargo, los debates actuales sobre las relaciones entre ellas y los estudios que avanzan en el campo de intersecciones que configura hablar de comunicación educativa (Huergo, 2000) lleva siempre al interrogante por las relaciones entre los medios masivos y las tareas educadoras de la sociedad.

En este contexto, diversos organismos del Estado y de otras organizaciones sociales asumen con frecuencia la producción de materiales que puedan apoyar de diversas formas el compromiso de las instituciones y agentes educativos, especialmente las escuelas y los profesores.

El IDEP ha entendido que uno de sus papeles principales en la ciudad es contribuir al encuentro entre los medios y la educación y, sobre todo, a estimular formas abiertas y libres de producción, circulación y usos de diversos materiales que, sin perder su carácter medial propio, aporten de manera intencional al proyecto educativo de la ciudad (Chiappe & Montaña, 1999).

Las Claves del Attillo se presentan como una alternativa innovadora de carácter abierto para promover aprendizajes. La dinámica de producción y las formas de circulación son inéditas y deben ser documentadas a través del estudio para establecer sus relaciones con la recepción y los usos que de ellas hagan las diferentes audiencias y para comprender los alcances del proyecto en el contexto educativo de la ciudad. Las siguientes preguntas orientaron el seguimiento y evaluación:

- ¿Cuáles fueron las intencionalidades y dinámicas de producción de *Las Claves del Attillo* y cuáles son las características de este producto educativo-cultural?
- ¿Cómo se hace su proceso de circulación a través de la TV y por adquisición?
- ¿Qué usos le dan las diversas audiencias?
- ¿Cómo lo reciben las diversas audiencias?
- ¿Qué propuestas surgen de las audiencias para realizar cambios?

1.4. Objeto y objetivos

El objeto del estudio consiste en realizar el diseño y la ejecución de una evaluación y seguimiento de la emisión al aire por un Canal de televisión que tenga sede y señal en Bogotá, de la recepción y del uso de los videos de Matemáticas y Lenguaje, titulados *Las Claves del Altillo*.

El seguimiento al uso y la evaluación que se plantean en el objeto se desglosan en los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar la dinámica de producción y los productos resultantes
2. Hacer el seguimiento de a) emisión al aire de *Las Claves del Altillo* en un Canal de T.V. que tenga sede y señal en Bogotá durante el tiempo que dure el estudio, b) de la dinámica de distribución y venta de los videos y c) de la circulación en las instituciones que los adquieren.
3. Caracterizar las formas de uso de los videos *Las Claves del Altillo* -Ejercicios de matemática y lenguaje- por parte de las instituciones escolares y de las personas que los adquieran.
4. Caracterizar la recepción que se hace de los videos *Las Claves del Altillo* identificando los significados de las temáticas propuestas para profesores, padres y niños.

1.5. Horizonte conceptual

Las líneas que siguen tienen como finalidad ubicar la perspectiva desde la cual el equipo de investigación realizará el estudio y buscará significado a los hechos. A partir de una reflexión sobre las relaciones entre comunicación y educación y de los medios en el mundo educativo, se busca contextualizar el proyecto mediático del IDEP como apoyo al desarrollo de competencias básicas apoyándose en alternativas audiovisuales y haciéndolo a través de los medios; análisis que lleva a pensar las audiencias infantiles, sujetos centrales de la propuesta. Se culmina la conceptualización haciendo una descripción de *Las Claves del Altillo*

1.5.1 La reflexión sobre comunicación y educación: un nuevo escenario

Los medios masivos de comunicación tradicionalmente han sido abordados desde diversas perspectivas conceptuales y a través de modelos particulares por cada escuela. Dichas aproximaciones pueden resumirse en tres lineamientos fundamentales: *Educación para la recepción*, *Comunicación en la Educación* y, *Educación y nuevas tecnologías* (Valderrama 2000: 3).

La Educación para la Recepción se deriva de los estudios clásicos sobre la teoría de la comunicación, donde la recepción conceptualiza la relación lineal que se establece entre emisor–mensaje–receptor. Este tipo de aproximaciones han sido habitualmente abordadas desde la semiótica, y buscan generar herramientas críticas que le permitan al receptor descubrir y decodificar el “mensaje” mediático presentado por el medio.

La Comunicación en la Educación es una corriente que desde los años setenta creyó encontrar una analogía entre la teoría de la comunicación y la pedagogía, al contextualizar la relación emisor–mensaje–receptor en el ámbito educativo, proponiendo al profesor como emisor, el saber como mensaje y al alumno como receptor.

La Educación y las nuevas tecnologías responde a la incursión cada vez mayor de nuevas herramientas en la cultura y por ende de nuevos retos pedagógicos. Desde esta corriente se propone abrir las posibilidades de la utilización de nuevos medios tecnológicos y con un carácter eminentemente educativo; es así como el tradicional pizarrón y los cuadernos de mano han comenzado a ser desplazados por los audiovisuales y el computador, afianzando y dinamizando de esta manera el proceso educativo. Otra variante de esta concepción aboga por la necesidad de generar procesos lúdicos que permitan al estudiante explotar su creatividad y romper con el esquema que instaura al docente como transmisor y al alumno como receptor, en una nueva relación en la que los aprendizajes son compartidos y de doble vía (Valderrama 2000: 05).

La sociedad está siendo atravesada por la emergencia de nuevos retos en diferentes ámbitos que la componen; urgen nuevas teorías, saberes y definiciones de campos de acción, de acuerdo con las dinámicas y tendencias de la cultura contemporánea. El surgimiento de la relación *comunicación - educación*, enuncia algunos de los problemas culturales y educativos que pueden ser estratégicamente abordados desde ella. La intersección entre los procesos educativos y los comunicativos abre un campo de análisis que puede ser la clave tanto para su desciframiento como para la elaboración de propuestas alternativas, en la perspectiva de la construcción de una sociedad justa y equitativa (Valderrama, 2000).

Los procesos de comunicación y las actividades ligadas a éstos son cada vez más complejas: la mediación de las tecnologías y las técnicas, la semiotización de la vida cotidiana, el hecho que ya las cosas varían no sólo por la diferencia de significados, sino por la de sentidos, son transformaciones que están proyectándose en las sensibilidades, las percepciones y la cognición de las personas, de forma tal que la reflexión sobre comunicación y educación ha tomado en la actualidad un cariz más complejo.

Los primeros trabajos en el campo de la *educación para la recepción*, obedecen al modelo clásico de la comunicación, esto es, la relación emisor - receptor, el cual se ha ido transformando hacia una educación para la recepción más explicativa, es decir que involucre el estudio de los contextos sociales de los medios, ya que éstos se encuentran cada vez más interrelacionados, en tanto instituciones, más como formas discursivas, y no ejerciendo su influencia de manera individual sino conjunta. Es así como encontramos en este campo la *lectura crítica de medios*, que intenta desentrañar el contenido implícito de los mensajes transmitidos por los medios, con el fin de crear hábitos mentales que generen una visión crítica, para capacitar a los receptores en descubrir la estructura del mensaje y su trasfondo ideológico. Se inauguró de esta forma, un estudio acerca de la recepción activa, cuyo objetivo es promover una actitud reflexiva ante los contenidos y estimular la expresión cultural.

En la recepción activa, la significación no se agota en el proceso de emisión, ni tampoco en el análisis semiótico, sino que es producto de una elaboración del sujeto en un contexto determinado. En este sentido, la recepción es un proceso intencional y refuerza las condiciones de la mediación, que se presentan en los procesos de decodificación de los mensajes. Esta visión

fomenta una actitud crítica, en tanto puede desarrollar en el sujeto la capacidad de interpretar los contenidos y contrastarlos con los valores propios de un grupo sociocultural determinado; además que desde esta perspectiva se busca desarrollar la capacidad de confrontar los propios intereses y necesidades de comunicación con los encontrados en los diferentes medios.

Por último se pretende generar conciencia y orientación, para construir propuestas centradas en los intereses y necesidades de diversos sectores sociales, esto es la *Educación para las audiencias*, que consiste básicamente, en modificar mediante la investigación pedagógica, el resultado de la interacción con los medios, lo que le permite a la audiencia ser más crítica y colectiva. El concepto clave para comprender esta vertiente pedagógica, es el de mediación, que implica la idea de tomar al proceso de recepción como mediado por un conjunto de influencias provenientes tanto de la mente del sujeto, como de su contexto sociocultural. Las mediaciones pueden ser de índole cognitivo (racionales, emocionales), situacionales (interacción con el mensaje y con el medio), institucionales (esquemas y valores transmitidos por las instituciones en las que se encuentra inscrito el sujeto: la familia, la escuela, los partidos políticos, etc.), estructurales (clase, género, status) e identitarias y culturales (Valderrama, 2000).

La *comunicación en educación*, se ha centrado en las dinámicas comunicativas que subyacen en la relación pedagógica y en la interacción de los actores relacionados de cerca con el proceso de enseñanza - aprendizaje dentro y fuera del contexto escolar. La pedagogía de la comunicación es una disciplina crítica que actúa a manera de fundamento comunicativo de la educación, y que cumple con funciones destinadas a satisfacer las necesidades humanas y socioculturales, de las disciplinas, las profesiones, las técnicas y las prácticas.

Pensar en educar y promover el desarrollo de competencias comunicativas que se encuentren actualizadas con las expectativas de la actual sociedad, es en este caso, hacer un intento por hibridar culturas orales, escritas, audiovisuales y tecnológicas; hecho que se conoce como "*alfabetizaciones postmodernas*", y hace referencia a una formación en consonancia con las transformaciones culturales que enmarcan la comunicación en exigencias sociales, políticas y cognitivas particulares de cada contexto.

Es urgente para la escuela y para el sistema educativo en general, aprovechar este nuevo campo, el cual ubica la constitución del sujeto en tanto ciudadano, en tanto actor político. El papel de la educación debe orientarse a la formación de sujetos que puedan comunicarse en y con una sociedad como la actual, y para ello debe trabajar para que el sujeto logre una cierta autonomía, en la construcción de su juicio crítico, en el desarrollo de sus competencias comunicativas y en la formación de su carácter moral.

1.5.2 Hacia una educación mediática

La educación mediática es entendida como un conjunto de esfuerzos, que por un lado se concentra en la realización de procesos educativos, a partir del uso variado de medios (impresos, audiovisuales, telemáticos, etc.); usos que se encuentran diferenciados por los propósitos y las estrategias pedagógico-comunicativas de cada uno. Desde esta perspectiva los esfuerzos se dirigen principalmente hacia la educación a distancia y a la tecnología educativa desde sus diversas variaciones.

Por otro lado, la educación mediática implica la organización de estrategias de *Alfabetización múltiple* (Orozco, 2000), aplicados a los diversos medios y tecnologías empleadas en la producción, circulación y apropiación de saberes y conocimientos; lo que significa asumir a los medios desde otra posición, que trasciende su mera instrumentalidad, para ser determinantes no sólo sobre la transmisión, sino además sobre los contenidos transmitidos, la percepción y apropiación de sujetos concretos y situados.

Educar con los medios y educar para los medios es considerado como un binomio inseparable de cualquier esfuerzo contemporáneo en educación; al incorporar nuevos medios y tecnologías a los procesos educativos se consigue aprovecharlos desde su doble dimensionalidad: como transmisores y productores, mediadores de conocimientos y significaciones.

Los diversos códigos audiovisuales requieren ser aprendidos antes de ser usados, no solamente para garantizar una adecuada recepción e interacción con los contenidos que vehiculan, sino además porque constituyen nuevas gramáticas sin cuyo dominio no puede hablarse de una completa alfabetización para el ser humano del siglo XXI, y mucho menos aún de una educación autónoma y crítica.

Los objetivos de alfabetización de los sistemas educativos contemporáneos se han diversificado y complejizado, por lo tanto es prioridad atenderlos. Los educadores críticos coinciden en que la *alfabetización múltiple* se perfila como un eje central de cualquier tipo de educación, y destacan el papel “articulador” de diversos conocimientos, procesos cognitivos y fuentes de aprendizaje en general que afronta la escuela en la actualidad (Orozco, 2000).

Discriminar la efervescente información a la que las sociedades y los individuos se encuentran expuestos, así como orientar una interacción informativa que les permita vincular esa información para sus propios objetivos personales y colectivos y capacitar a los usuarios en el usufructo autónomo y consciente de la información, son apenas tres de los objetivos educativos que debiera perseguir una pedagogía mediática y que debieran ser abiertamente considerados por cualquier política a este respecto.

Ahora más que nunca se hace necesario instrumentalizar una alianza estratégica y por tanto crítica, entre las instituciones educativas y la información y conocimientos diseminados por las industrias y los medios vigentes en cada país (Orozco, 1997). La propuesta del autor no trata de proponer una alianza con las industrias -aunque tampoco rechaza de plano esta posibilidad- sino que se trata de una alianza con la producción mediática de las industrias.

El ámbito de las políticas de educación mediática abarca entonces, tres grandes campos de investigación: la comunicación educativa, la educación para los medios y las estrategias de “deconstrucción-construcción pedagógica” (Orozco, 2000). Estos tres frentes, asumidos dentro de una perspectiva general esbozan una educación para el cambio, la cual capacita a los educandos para sobrevivir en los actuales tiempos de alta incertidumbre, que ha sido provocada por los mismos contenidos de los diversos medios y tecnologías de información con las que cotidianamente interactúan.

Es necesario pensar en una educación que priorice la formación para “hacer sentido” de la globalidad y para una expresión social multifacética y multimediática, lo cual hace indispensable

la definición de estrategias e instancias de regulación de intercambio informativo en su conjunto. El campo de la educación mediática es de bastante complejidad y posee grandes desafíos; su discusión abierta y consideración explícita en políticas integrales sigue siendo una tarea primordial en los países latinoamericanos.

1.5.3 El desarrollo de las competencias básicas: Nuevas alternativas de trabajo a partir de los audiovisuales

La educación básica de calidad está orientada hacia el desarrollo de competencias como estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos de los ciudadanos, así como para participar en un mundo laboral cada vez más intensivo en conocimiento.

Inmersos en las políticas educativas nacionales vigentes, todos los esfuerzos se han concentrado en la problemática acerca de la calidad de la educación, los contenidos curriculares, la evaluación a varios niveles y sobre lo que deben agenciar y potenciar las prácticas pedagógicas y escolares. Por esto, y para lograr la cualificación del sistema escolar, la Misión de Ciencia, Educación y Tecnología realizada en 1995, propuso fortalecer el sistema nacional de evaluación de la educación y, en particular, realizar una evaluación de competencias básicas, las cuales fueron definidas como la lectura comprensiva y rápida, la escritura y la producción de textos y distintos tipos de razonamiento o habilidades de pensamiento; esto significa formar a los alumnos para el análisis, la crítica y el razonamiento a través de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana. Estas ideas convergen con una propuesta hacia una educación para el desarrollo de las competencias (Torrado, 2000)

Tradicionalmente se ha evaluado el desempeño de las instituciones educativas, a través del logro de los estudiantes. Esto porque dichas evaluaciones son consecuentes con las reformas y orientaciones de la política educativa en general, y porque además el concepto de competencia se encuentra implícito en éstas.

Existen unos contenidos básicos y relevantes para todos los sujetos, los cuales deben ser desarrollados por los planteles educativos del país; no obstante cada institución, al igual que cada sujeto, posee propias expectativas y requerimientos, los cuales están relacionados directamente con el entorno; por ello cada escuela, de acuerdo con los factores anteriores, a través del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y del manual de convivencia, plantean contenidos, actividades, logros e indicadores propios. Es este contexto o campo de actividad específica el que, por una parte, genera la aparición y el desarrollo de ciertas competencias y, por otra, determina el significado y la pertinencia del uso de conocimientos, sistemas simbólicos, métodos, tecnologías, etc. (Torrado, 2000)

Es necesario comprender las competencias como conocimiento en acto, la articulación entre lo interno cognitivo y lo externo sociocultural. Esta tensión define uno de los principales ejes del debate contemporáneo en varios campos de las disciplinas sociales y humanas (Torrado, 2000). La dimensión sociocultural es una condición necesaria para el despliegue de capacidades cognitivas, las cuales conforman el terreno común entre los seres humanos en donde es realizada la comunicación, la interacción social y el desarrollo cultural.

La competencia, además de ser un saber hacer, es un hacer sabiendo, soportado en múltiples conocimientos que se van adquiriendo durante la vida; es justamente la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos, lo que nos hace competentes frente a las tareas específicas; es decir, que quien es competente lo es para una actividad determinada.

El concepto de competencia implica pensar en una mente activa y compleja, nos propone la noción de un sujeto productor, el cual procesa el conocimiento y los saberes que recibe, a partir de lo que posee y lo que es brindado desde su entorno. El sujeto puede jugar con el conocimiento en la medida en que puede transformarlo, abstraerlo, deducirlo, inducirlo, particularizarlo y generalizarlo. Finalmente puede significarlo desde múltiples referentes, utilizarlo de varias maneras y para diversos fines; describir, comparar, criticar, argumentar, proponer, crear y solucionar problemas (Torrado, 2000).

Por último, encontramos necesario resaltar los estudios acerca de las competencias como una “apuesta ética a lo escolar” (Torrado, 2000:50), es decir, ¿por qué y para qué educar? ¿que significa educar para el desarrollo de competencias? Un análisis detenido acerca del concepto de las competencias conlleva a introducir preguntas esenciales en el campo educativo, se apuesta al campo de lo ético, pues la pregunta por el objetivo y el qué hacer escolar no es respondida desde las pruebas sino desde la institución misma, con las posibilidades que ésta ofrece y también con las que pueda generar.

De acuerdo con el estudio realizado por el programa RED, acerca de la utilización de los audiovisuales de carácter educativo en Santa Fe de Bogotá, en Junio de 1.999, se estableció la necesidad de plantear una política orientada a incrementar y cualificar el trabajo con 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
- El desarrollo de competencias pedagógicas y de gestión de directivos y profesores frente a los audiovisuales

Los anteriores propósitos, según el estudio, hacen posible identificar los núcleos centrales de acción y esbozar las formas de participación de diversas entidades. Son cuatro los ejes de trabajo propuestos:

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

El trabajo con audiovisuales en el contexto escolar no sólo tiene la pretensión de utilizar los recursos de la imagen auditiva y visual para facilitar los procesos de apropiación y construcción del conocimiento, sino que además son los medios para promover competencias de lectura crítica y de creación intelectual a través de imágenes. De manera tal que la oferta audiovisual hecha dentro de un contexto social determinado incide de forma significativa en el acceso equitativo a los bienes de la cultura y sobre todo en el nivel de calidad de la educación, labor en la cual tanto

productores como distribuidores del material audiovisual con carácter educativo, desarrollan una gran responsabilidad social. (RED, 1999)

Tanto la oferta hecha a través de los medios masivos de comunicación, como aquella orientada específicamente hacia el mundo escolar, poseen un carácter educativo e inciden notoriamente en las prácticas pedagógicas. Los estudios acerca de los primeros tradicionalmente han sido realizados desde la sociología de la cultura, la psicología o las ciencias de la comunicación, mientras que la investigación y el análisis de los segundos es un asunto que compete directamente a los educadores, a las entidades que orientan el sistema educativo, y aquellas que tienen como actividad central la producción y/o la distribución de equipos y programas audiovisuales educativos.

El tema de las competencias básicas es analizado desde los requerimientos mismos de la sociedad moderna, en lo referente a las habilidades que las personas necesitan desarrollar para poder desempeñarse adecuadamente en un mundo laboral cambiante, en la vida social, cultural y política, así como para seguir aprendiendo de manera permanente y continua. Al respecto, existe un amplio consenso sobre las competencias consideradas como básicas y a las cuales la escuela debe servir de soporte:

La comunicación escrita y oral

Es la capacidad para transmitir claramente ideas a los demás, así como para comprender diferentes tipos de textos elaborados por otras personas, establecer relaciones entre textos, así como entre un determinado texto y la experiencia previa, sacar conclusiones.

La resolución de problemas matemáticos

Implica la comprensión de textos, el conocimiento y manejo de códigos y símbolos, la aplicación de algoritmos, la posibilidad de hacer ordenaciones o establecer comparaciones entre magnitudes y sacar inferencias lógicas. *El trabajo en grupos*

Además de desarrollar habilidades comunicativas, el trabajo en grupos es un recurso esencial para fortalecer los procesos de socialización, el trabajo cooperativo, el intercambio de puntos de vista distintos, la conformación de consensos y las relaciones interpersonales.

Es responsabilidad de la escuela y en general de los educadores proporcionar más y mejores oportunidades de aprendizaje, desde las cuales se desarrollen las competencias de los niños, superando la tradicional dicotomía entre el saber escolar y la vivencia cotidiana, y procurando que los aprendizajes de la escuela (lectura, escritura y notación matemática) se traduzcan en verdaderos aprendizajes para la vida. Para esto es necesario poner a los niños en contacto con tareas significativas y suficientemente diversas, diseñadas para hacer posible la aparición y desarrollo de las competencias, mediante la “puesta en juego” tanto de las experiencias como de los saberes adquiridos en la escuela, en la resolución de problemas concretos y relacionados con la vida cotidiana; ésta es sin lugar a dudas una estrategia con miras hacia el logro de aprendizajes más significativos.

1.5.4 Las audiencias infantiles: Un amplio campo de investigación sobre la recepción de medios

Caracterizar a los niños como audiencias significa a la vez asumirlos como consumidores y como ciudadanos, como sujetos que dedican muchas horas a ver programas de televisión, y como actores sociales que construyen representaciones de sí mismos y de los demás. Es de vital importancia detenerse en la exploración de los imaginarios que sobre la familia, el barrio, la ciudad, el país y el mundo se hacen los niños, y del complejo y ambiguo papel que la televisión juega ahí, en el hacerse y deshacerse de las imágenes desde y con las que los niños sueñan su país, sufren y aman la familia, disfrutan y recrean su barrio, temen y habitan la ciudad.

Es necesario pensar en una televisión para niños, que los asuma como sujetos y ciudadanos en construcción, dotados de una especial sensibilidad hacia el juego de las imágenes y los sonidos y, por tanto, hacia una gran multiplicidad de narrativas y escrituras que posibilitan las nuevas tecnologías audiovisuales e informáticas.

Se ha planteado una responsabilidad manifiesta de todos aquellos encargados en trazar las políticas de televisión, para brindar un espacio especial a niños y adolescentes; un lugar digno, acorde con lo que nuestra sociedad se juega en ellos, y esto es precisamente en las horas y los géneros que exijan tanto o mayor creatividad que tan solo en aquellos que resultan más rentables. Es labor del estado proteger los derechos de las colectividades, en particular las de los niños, lo que implica abrir la televisión pública a una investigación y experimentación estética y pedagógica que active y ponga en juego la propia creatividad narrativa y analítica de los niños.

La interacción de los niños con la televisión es mucho más activa, estrecha y rica de lo que usualmente se piensa; por eso el análisis acerca de las audiencias infantiles y la recepción de medios propone una exploración del universo de los imaginarios de los niños y las niñas, desde dos tipos de ámbitos sociales: uno, el que implican las *relaciones de proximidad*, de identificación y pertenencia que en la realidad cotidiana de los niños configuran la familia y el barrio; otro, el que solo es percibido por los niños como objeto de proyección más que de vivencia, de ensoñaciones más que de experiencia, que es conformado por la ciudad, el país y el mundo. (M. López De La Roche, 2000).

La densa gama de relaciones sociales, de implicaciones identitarias y proyecciones deslocalizantes, nos permite ver con claridad la compleja red de interacciones que los niños mantienen con la televisión. Es un propósito de la investigación sobre audiencias infantiles, superar la confusión existente entre la imaginación de los niños y las imágenes de la televisión, ya que este proceso otorga la posibilidad de desentrañar y descifrar la percepción que los niños tienen de su entorno vital, los modos y grados en que esa percepción se halla moldeada, no tanto por los contenidos y las imágenes que brinda el medio, sino por la construcción de una nueva sensibilidad en la que trabajan la televisión y el conjunto de los medios audiovisuales.

Investigar la relación entre niños y televisión implica incursionar en el análisis de las interacciones a través del “desmonte” de las versiones aparentemente más espontáneas y naturales, multiplicando los contrastes que hoy posibilita la investigación cualitativa mediante técnicas y herramientas como la etnografía, la discusión en grupo, las encuestas o los diferentes tipos de relatos y escenificaciones. Es así como vemos la necesidad de abordar este tema dejando

de lado los “clichés” y los estereotipos que tienden a simplificar y a deformar la relación de los niños con la televisión.

Es indispensable apoyar el avance de estos tipos de investigación, el cual se encuentra estrechamente ligado con las demandas de los educadores, de los creadores de medios y de los que trazan sus políticas. Además el hecho de otorgarles una adecuada continuidad sin la cual resultaría imposible valorar el verdadero aporte de estas investigaciones en la comprensión de lo que nuestros niños hacen con lo que ven en la televisión y de la construcción de una televisión que ayude a la formación de ciudadanos, desde que son niños.

Sin investigación de lo que los cambios culturales están produciendo en el país, y especialmente en lo que atañe a la relación de los niños con los medios y las tecnologías audiovisuales, las diferentes políticas de comunicación, sobre todo las que controlan la televisión, continuarán atrapadas en la impotencia y la retórica a la que son reducidas a causa de los intereses múltiples de los grupos económicos y políticos, o seguirán limitadas normativamente a los incesantes y acelerados cambios tecnológicos. Será de vital importancia que el país pueda aprovechar el aporte que los medios de comunicación le brinden a sus procesos de paz, de reconstrucción del tejido social y de renovación política; este panorama es accesible solo si se hace de la investigación uno de los elementos constitutivos de dichas políticas de comunicación y cultura, y desde luego comprometiendo a las universidades para que inserten su investigación en este empeño (M. López de La Roche, 2000).

1.6 [Metodología](#)

La consideración sobre la postura teórico-metodológica que adopta el equipo de investigación enmarca la propuesta sobre las dimensiones del estudio, los procedimientos, el universo, la población, la muestra, las fuentes de información, los instrumentos y los procesos de análisis e interpretación de la información.

1.6.1 [Enfoque](#)

El seguimiento a *Las Claves del Attillo* propuesto por el programa RED, no se sustenta en una concepción de la evaluación en la que los juicios valorativos se instauren como resultados. Por el contrario, el espíritu del estudio se orienta a la necesidad de documentar la vida del proyecto mediático del IDEP desde la *Cultura Material* del proceso de producción y circulación de un bien cultural y la aprehensión propia de los usuarios. Se trata pues, de generar una relación comunicativa a propósito de un medio que la hace posible.

El enfoque adoptado en este estudio centra su atención en la utilidad de la información para la toma de decisiones (Stufflebeam, 1982); sin embargo, se aparta de los modelos sistémicos, por considerar que un proyecto mediático en el contexto educativo de una ciudad como Bogotá, que se origina en una institución del Estado y se dirige a una población tan multifacética, hace que el proyecto adquiera unas dimensiones de complejidad que no pueden reducirse a análisis de corte positivista.

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. 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 prefiere el camino de la descripción al de la valoración, por ello, sus estrategias devienen de la etnografía, la investigación documental y la arqueología y no de los enfoques sistémicos proceso-producto.

Esta decisión amplía el horizonte del estudio para hacer visible el recorrido de una propuesta que se materializa en *Las Claves del Attillo*. El estudio se convierte así, en un acompañamiento al desarrollo del proyecto y no solamente una medición o cuantificación de los resultados, con el propósito de encontrar las potencialidades y falencias de un producto cultural. La documentación de los procesos de producción y de las dinámicas de circulación, la caracterización de los usuarios y los usos que hacen de los materiales, permitirán hallar significados a la recepción en el contexto del proyecto global y hacer una ponderación de sus logros-fortalezas y dificultades-debilidades.

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 un diálogo continuo con quienes generan el proyecto para valorar las implicaciones y utilidades develadas.

Por tanto, esta evaluación busca la ponderación de los efectos del Proyecto y 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 su mejoramiento. Procura configurar un proceso colaborativo, cuyo producto final aporte información útil y relevante para el perfeccionamiento, mejoramiento o expansión del Proyecto.

Proponemos 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 Bogotá y otras ciudades. (Universidad Nacional, Programa RED, 1998).

La evaluación recurre a los métodos investigativos desarrollados interdisciplinariamente en las ciencias sociales, para recoger y analizar la información necesaria que oriente la formulación de conclusiones y recomendaciones. La perspectiva metodológica incorpora sinérgicamente elementos de los enfoques cuantitativo y cualitativo, para recoger y analizar la información buscando develar la intrincada interrelación de factores institucionales, sociales, políticos y culturales que influyen en este proyecto.

Los métodos cuantitativos harán posible estimar el potencial efectivo de las audiencias, sus características y las diversas posiciones frente a los materiales. Los métodos cualitativos harán posible un acercamiento que permita explorar la recepción y los usos que se hacen de *Las Claves del Attillo*.

1.6.2. Dimensiones del estudio

Los materiales, como bien cultural que se producen en el contexto del IDEP, circulan en canales de televisión, en las instituciones escolares y en los hogares y lo consumen niños y niñas, docentes y padres de familia u otros agentes educativos, se estudiaron a través de cuatro dimensiones o ejes temáticos que se relacionan con sus momentos de vida:

La Producción

Desde el momento que nace la idea de producir unos materiales audiovisuales que sirvan para apoyar el desarrollo de competencias en las áreas de lenguaje y matemáticas entre los niños del Distrito Capital, hasta que se materializa esa idea en el conjunto de videos y se pone a circular, han sucedido una serie de hechos que configuran una identidad que se mantiene y cambia a la vez y, por esa dinámica, logra ciertos efectos en las audiencias.

Documentar el proceso vital de producción de *Las Claves del Altillo* implica recobrar la memoria tanto en documentos como a través de los recuentos que hagan las personas que participaron en este proceso para desentrañar las intencionalidades explícitas e implícitas (currículo expreso y oculto) del proyecto, las estrategias para hacerlas realidad y ponerlas en escena, hasta su propia materialización. Explorar las coincidencias y discrepancias entre lo ideado y lo materializado y analizar los factores que incidieron para que se dieran una y otra situación constituye un aspecto fundamental para comprender los momentos ulteriores y para que personas e instituciones participantes puedan aprender de esta experiencia inédita. El análisis del producto constituye también pieza fundamental de este momento: su valor conceptual desde las perspectivas de los saberes disciplinares, del enfoque de competencias de su propuesta pedagógica y su recontextualización para el lenguaje audiovisual y televisivo.

Circulación

Las rutas y senderos por los cuales circulan *Las Claves del Altillo*, entendidas como proyecto comunicativo-educativo, estructuran la eficacia de la relación que se establece entre productor y receptor. Los focos de análisis de este momento incluyen tanto el proceso de distribución como las diversas formas de circulación en canales de televisión, en los contextos escolares y en contextos familiares. El seguimiento a la venta/adquisición de los materiales para identificar sus compradores y buscar con ellos momentos de observación que permitan documentar los usos en contextos diversos y sus significaciones para las distintas audiencias fue una estrategia de investigación. También lo fue el seguimiento a las emisiones al aire que se hicieron por televisión con el propósito de observar los contextos de las franjas en las cuales se exhiben los materiales e identificar cuantitativamente las audiencias que los sintonizan.

Usos

Por el contexto en el que se inscribe el proyecto mediático de *Las Claves del Altillo*, el cual se relaciona con los propósitos del IDEP y con su propuesta de articulación de los medios de comunicación con la educación, la observación y análisis de los usos que las audiencias hacen de los materiales permite documentar y valorar el impacto de los esfuerzos institucionales para

incidir en transformaciones de las prácticas pedagógicas y descubrir las múltiples formas como los usuarios se apropian del producto y, a través de usos autónomos que lo recrean y transforman. Los usos pudieron ser observados en contextos escolares, dado que no se registraron compradores particulares en Bogotá.

Recepción

Las Claves del Attillo están orientadas a niños de educación básica primaria (fundamentalmente de tercero a quinto grados) y a docentes y padres de familia que los usen como materiales de apoyo para el desarrollo de competencias básicas en las áreas de lenguaje y matemáticas. Indagar por el significado que tienen los materiales para las diferentes audiencias y explorar sus opiniones y sus alcances para los propósitos iniciales constituyó el eje de este momento del estudio.

1.6.3 Procedimiento

El estudio se llevó a cabo a través de seis estrategias:

- Exploración documental y de entrevistas sobre las dinámicas de producción.
- Observación y análisis de los productos.
- Seguimiento a la venta/ adquisición.
- Seguimiento a las rutas y senderos de los materiales en las escuelas.
- Seguimiento a las emisiones al aire.
- Observación y seguimiento a los usos y la recepción en los contextos escolares.

1.6.4 Población, muestra y fuentes de información

La perspectiva del estudio que busca documentar la vida del proyecto, escribir su biografía, implica que existan diversas poblaciones de estudio y fuentes de información. Las poblaciones se relacionan con los momentos de vida del proyecto: los productores, los responsables de la circulación (comercializadora y canal que emita al aire los programas), los adultos y los niños/as que trabajen con los materiales en contextos familiares y escolares. Las fuentes proceden de los documentos, de las personas que participan en las diversos momentos y de los productos mismos.

La muestra para el seguimiento a los procesos de **producción** la constituyen las personas del IDEP que participaron en los diversos momentos de gestación, contratación y elaboración de los materiales y los documentos que contengan información sobre las diversas acciones de este momento. Así mismo, la observación de los videos mismos, para analizar el producto.

El seguimiento a la **emisión al aire** tiene dos fuentes: a) la información suministrada por los responsables de la franja en la cual se insertan *Las Claves del Attillo* en el Canal Capital, (medio por el cual se transmitieron los materiales durante el año 2001) y las estadísticas de audiencias que el mismo canal suministró; b) el registro que el equipo de investigación hizo de las emisiones al aire observadas en la programación televisiva de Canal Capital.

El seguimiento a la **venta/ adquisición** de los videos se realizó observando *in situ* la facturación que la entidad comercializadora (Cooperativa Editorial Magisterio) facilitó.

El seguimiento a la **circulación de los materiales en las escuelas** se realizó a través de entrevista telefónica realizada a todos los compradores que pudieron ser localizados y dieron información y

por entrevista y observación *in situ* en las instituciones en las que se pudieron observar usos. No se realizó seguimiento a la circulación de los videos entre compradores que fueran personas naturales porque los tres que aparecían registrados fueron imposible de ser localizados.

El seguimiento a los **usos y recepción** se realizó a partir de la información que brindaron las instituciones escolares que reportaron usos y al trabajo de campo *in situ* de aquellos que aceptaron ser observados trabajando con los videos. El trabajo de campo documenta las diversas formas de uso, las poblaciones con las que se utilizan (edades, grados, estratos socioeconómicos, características de los colegios, vinculación de los usos con proyectos pedagógicos), papel de los adultos, resultados que observan adultos y niños y percepciones que generan los materiales.

Para caracterizar la recepción que hacen algunos niños en forma autónoma se proyectaron los ejercicios en contextos familiares y se indagó al niño por su recepción.

1.6.5 Instrumentos

Para la recolección de la información se contó con un cuestionario estructurado, cuatro guías de para entrevista, un formulario matriz para registrar las emisiones al aire en televisión, una guía para analizar los videos y una guía para la observación en el trabajo de campo.

El cuestionario No. 1 tiene el propósito de identificar las personas o instituciones que han adquirido el material y si lo están usando o lo piensan usar en el lapso de tiempo que dura el trabajo de campo.

Las guías de entrevista orientaron la toma de información relevante entre las personas que participaron en el proceso de producción del proyecto, entre los productores de televisión y entre las audiencias (profesores y niños).

Los formularios guía para registrar la información de las emisiones al aire y analizar los videos permitieron verter en instrumentos comparables la información que se deriva de los dos procesos (emisiones y análisis de los videos).

A partir de una guía de trabajo de campo, se emplearon los instrumentos propios de la investigación etnográfica: diarios de campo, registro de notas, grabaciones de audio y de video y entrevistas focalizadas para explorar las diferentes formas de usos y recepción.

Para explorar de manera más focalizada los usos, recepción y aprendizajes que los niños/as puedan desarrollar con los materiales, se realizaron dos actividades controladas, en las que los niños pudieron ver los videos y expresar sus opiniones libremente.

1.6.6 Análisis e interpretación de la información

Se realizó análisis cuantitativo y cualitativo de la información. El primero sobre la información codificada de los cuestionarios y de la información sobre audiencias suministrada por el canal de televisión.

La información cualitativa fue analizada a partir de las fuentes con el propósito de construir categorías que permitieran hallar significados tanto en la producción como en los usos y recepción.

Las interpretaciones están centradas en los horizontes mismos que proveen los materiales y se buscó enriquecer esta perspectiva con aportes de carácter teórico que el equipo de investigación tales como la exploración en los procesos y condiciones de producción social de significado, asumiendo en ésta, la producción de sentidos. Además, se buscó un análisis de la recepción que trascienda las relaciones de causalidad entre los medios, los mensajes y las audiencias.

Referencias Bibliográficas

- CHIAPPE, C. & MONTAÑA, F. 1999. Vida de Maestro. Herramientas para formar en valores a través de los medios de Comunicación. *Una estrategia para la formación de profesores*. Bogotá: IDEP.
- CORPOEDUCACIÓN. 2000. Producción de material audiovisual con ejercicios de matemática y lenguaje. *Propuesta presentada al instituto de investigación educativa y desarrollo pedagógico IDEP*. Bogotá: IDEP.
- HUERGO, J. 2000. Comunicación /Educación: itinerarios transversales. *Comunicación-Educación: coordenadas, abordajes y travesías*, Universidad Central-DIUC, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- LOPEZ DE LA ROCHE, M. 2000. Los niños como audiencias. *Investigación sobre recepción de medios*. Bogotá: Da Vinci Editores.
- OROZCO, G. 2000. Elementos para una política de educación mediática. Seminario sobre comunicación-educación. Santa Fe de Bogotá. U. Central.
- ROSENBERG, H. (1973). [M. McLuhan] Es un tardío Whitman que canta a la electricidad acompañado por Thomas Edison. En: *McLuhan: Caliente & Frío*. Buenos Aires: Editorial Suramericana: 266-277.
- SANTOS-GUERRA, M.A. 1990. Hacer visible lo cotidiano. Madrid: Akal.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. 1999. Resultados. Evaluación de competencias básicas en matemáticas y lenguaje.
- STUFFLEBEAM, Daniel. 1982. La Evaluación Educativa, Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. 1982.
- TORRADO, M. C. 2000. Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. *“Competencias y Proyecto pedagógico”*. Santa Fe de Bogotá. U.N
- UNESCO. 1996. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- UNESCO. 1984. La educación en materia de comunicación. París: PUF.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, PROGRAMA RED. 1999.
- La utilización de los audiovisuales de carácter educativo en Bogotá. Santa Fe de Bogotá. U.N
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, PROGRAMA RED. 1998. La investigación en la escuela. Memorias del Seminario. Santa Fe de Bogotá. U.N.
- VALDERRAMA, C. E. 2000. Comunicación Educación, Un nuevo escenario. *“Revista Nodos y Nudos”*. Bogotá, Colombia.

2. MARCO TEÓRICO

Este capítulo buscar precisar las principales cotas teórico-conceptuales utilizadas para pensar los procesos de producción, circulación, usos y recepción de los videos *Las Claves del Altillo*, tanto en la emisión televisiva como en su llegada en formato de videocasete a los contextos escolares.

Como se trata del seguimiento y evaluación a un producto audiovisual, en sentido estricto, el campo más pertinente en que debe ser ubicado, es el de las relaciones entre la comunicación y la educación. Pero en tanto que se trata de un producto audiovisual con contenido pedagógico e íntimamente vinculado a la noción de competencias y del interés de la política educativa de posicionar una nueva cultura de la evaluación en el sistema educativo del Distrito Capital, se inicia la reflexión por las estrategias de incorporación de materiales, textos, medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías, y recursos del entorno. Inscripción íntimamente relacionada con los saberes que orientan los métodos, las estrategias, las formas y actividades de trabajo, identificables en las prácticas docentes con las denominadas "ayudas didácticas" o "materiales y recursos para el aprendizaje".

La utilización de medios y recursos didáctico-pedagógicos, debe complejizarse entonces, hasta alcanzar las condiciones en que tienen lugar las prácticas pedagógicas, ya que los materiales por sí solos no inciden en los procesos de construcción de conocimiento, ni operan aislados de tales mediaciones. La incorporación de medios y recursos, tampoco puede concebirse aislada de los discursos o imaginarios socioculturales sobre la presencia de nuevas ayudas tecnológicas en la educación, porque hay posiciones tecnófobas o tecnofílicas, despertadas respecto de los medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías en las culturas escolares.

Toda curiosidad neofílica comporta riesgos que muchas veces no están dispuestos a correr quienes se apoyan más en una racionalidad anticipatoria de lo que se intuye potencialmente peligroso y desestabilizador de lo instituido. Y esa también parece haber sido la suerte corrida por el enfoque de competencias en el país, que ha querido instituirse política educativa, con la reciente promoción de la evaluación censal por la SED, pero que por más de una década ha pugnado por ser un pivote de renovación de los procesos y prácticas escolares. Pero que dista de ser un acuerdo pedagógico ampliamente aceptado en la ciudad, y respecto del cual se suscitan, dentro del cuerpo profesoral, tanto aquiescencias como rechazos e impugnaciones.

En general estas posiciones de aceptación o rechazo de lo innovador en el campo educativo, dan cuenta de un factor estructural a ser tenido en cuenta por las políticas educativas, la idiosincrasia o las culturas escolares, como también un choque del mundo escolar con otros dos mundos (el audiovisual y el de las telecomunicaciones e informática); encuentro/ desencuentro, pleno en sustituciones, desplazamientos y complementariedades, y por tanto de fricciones y descentramientos subjetivos, disciplinares, profesionales e institucionales.

Ya es inevitable para el profesional de la educación y el sistema escolar en su conjunto, estar relacionado con las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, (denominación con la que se agrupa, el universo de las telecomunicaciones y la informática, y el mundo del audiovisual) que poseen características y lógicas muy distintas para pensar los sujetos, las ingentes inversiones que realizan, los mercados que controlan y los públicos o audiencias que van conformando.

El mundo del audiovisual, trabaja en el contenido, de allí que se interese por focos que tradicionalmente han sido dominio de la formación escolar: las identidades culturales, los asuntos de la lengua, la transmisión de patrimonios culturales y la producción de productos informativos, de diversión y educación. El mundo de las telecomunicaciones y la informática tiene como paradigma la conectividad (satélites, interconexión de redes, terminales, pantallas y computadores) e inversiones estratégicas de largo plazo que ya configuran un nuevo sistema geográfico de flujos e intercambios informacionales, económicos y culturales. Es un mundo de velocidad y encuentros virtuales en tiempo real.

El mundo de los audiovisuales tiene competencias y preocupaciones similares al de la educación, porque con la información que maneja debe proceder en términos de calidad (y no de cantidad, que sí es una preocupación del informático o de los medios de comunicación), y valorando los contenidos de los mensajes transmitidos y los fenómenos de recepción de las audiencias. Se trata de un mundo de mediación entre unas representaciones de mundo, agenciadas por una tecnicidad instrumental y un público. Espectadores, para el caso de los videos comerciales y videoclips y de estudiantes, profesores y padres de familia, para el caso de los videos didácticos.

A diferencia del mundo de la informática y las telecomunicaciones, el mundo audiovisual tiene presente como destino final de todo su hacer, un sujeto, no las pantallas o los discos duros, por lo que se hace mucho más factible pensar una interrelación sobre las consecuencias sociales y políticas, de comunicación y de poder, entre el mundo escolar y el audiovisual.

Se dan cita entonces en *Las Claves del Altillo*, dos grandes corrientes o tendencias de renovación de la práctica pedagógica y del hacer institucional:

- a) la necesaria inclusión de la escuela tradicional en el nuevo *ecosistema comunicativo* signado por la aparición de un nuevo *sensorium* (modos sobre todo de sentir, percibir, oír y ver, una experiencia cultural inédita sobre todo en los niños y jóvenes), un *entorno educacional difuso* y descentrado del libro-de-texto y de la escuela como institución central en la transmisión de conocimientos y del bagaje cultural, como de unas nuevas condiciones del saber íntimamente relacionadas con las formas como se produce y se trabaja en la cultura (Martín-Barbero, 1999), y
- b) una nueva forma como se quiere que la escuela piense el sujeto y la manera como la institución escolar viene cumpliendo su encargo social de educar; pues la noción de competencias se fundamenta en un sujeto concebido como agente activo de su propia formación, “que no se desprende de lo que es, de su historia, sus quejas y sus malestares en el trabajo intelectual”. Organizar un modelo curricular por competencias no consistiría en modernizar técnicamente la escuela, sino entrar a discutir qué tipo de sociedad y ser humano se está formando, discusión solidaria de una construcción competente del conocimiento, que ya no puede sostenerse desde nociones de ciencia o disciplina que se presentan como un todo acabado, que se imponen o transmiten unilateralmente. Lo que demanda superar la clásica exposición magistral y el

aprendizaje memorístico, para construir otro tipo de relación del estudiantado y del profesorado con el conocimiento. "Relación que debe permitirles, desarrollar capacidades más que repetir contenidos. Aquí se pone de relieve el proyecto pedagógico de los maestros". (Cfr. Torrado, 2000: 53-54).

Ambos son retos de la cultura a la educación, que están señalando un malestar ético que exige reflexión sobre los propósitos de la educación:

En nuestras escuelas nos han enseñado a decir con palabras precisas, pero de manera idéntica, aquello que dicen los libros de texto y los profesores, como una verdad. Nos han enseñando a repetir pero no a opinar, ni a disentir o refutar. Creemos que el conocimiento está hecho y sólo sirve para obtener buenas calificaciones y el diploma escolar. (Torrado, 2000: 52).

2.1 Incorporación de materiales, textos, medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías y recursos del entorno

Varios estudios realizados con el auspicio del Banco Mundial, como los de Verspoor (1989), Lockheed (1991), Levin (1993), Jiménez (1996) y Shiefelbein (1994) han considerado un factor asociado a la calidad de la educación, el uso de materiales educativos, impresos (especialmente libros de texto) y no impresos. *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Dakar, abril de 2000), recomendó mayores inversiones en la dotación de materiales, como los efectos positivos de los medios tecnológicos en los aprendizajes de los niños y niñas. Indicaciones semejantes y experimentaciones con escuelas piloto en varios países latinoamericanos, vienen siendo adelantadas por el Proyecto de Materiales Educativos del *Convenio Andrés Bello* y la *Agencia Alemana de Cooperación Técnica, GTZ* (1993 y 2001).

Los materiales educativos en sí mismos no producen aprendizajes, ni pueden reemplazar los pedagogos, porque sólo son herramientas que se usan para la construcción o reconstrucción de conocimientos y en tanto están sujetos a prácticas de sentido, no son meras pericias instrumentales:

"El tema de los materiales educativos en sí mismo, no ha ocupado a la historia de la educación y la pedagogía, porque el sentido de los mismos, depende de los enfoques, los principios, los conceptos que operan sobre su utilización. No tiene sentido analizar las funciones que ellos cumplen, si no se hace a la luz de los grandes enfoques desarrollados por la pedagogía. (...) Tal manejo pedagógico debe fundamentarse en los factores que hacen posible de una parte la enseñabilidad de las disciplinas, y de otra, la educabilidad de los alumnos. Los factores de enseñabilidad están dados por la estructura de las disciplinas y por ello su asociación con las didácticas particulares es muy estrecha. Los factores de educabilidad por su parte, se relacionan con las condiciones psico-biológicas y psico-sociales de los estudiantes, a su historia y a su cultura. Esto significa que la práctica pedagógica de los educadores, debe estar subordinada a dos grandes condiciones: el dominio del saber que enseñan y el profundo conocimiento de las niñas y niños a quienes enseñan." (Vargas de Avella, 2001: 65-68).

Para la vía heurística, curricular o metodológica y dentro de los programas de formación de maestros, estos núcleos de enseñabilidad y educabilidad pueden abordarse de modo desagregado, pero desde un punto de vista integral u holístico, se consideran, una totalidad, como saberes integrados.

La enseñabilidad no sólo hace referencia a los procesos de enseñar y, de manera concomitante con los de educar y aprender. También es íntimo a las formas como son transmitidas las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del estudiante. Involucra el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua. Invoca, por tanto, la pedagogía, la didáctica, las tecnologías y medios, y las prácticas y aquellas teorías que concurren sobre ellas (sociología, lingüística, psicología, informática, entre otras). En el análisis de los saberes científicos la enseñabilidad puede concebirse como intersección cultural sobre la producción científica.

La educabilidad busca construir la capacidad del maestro para que creativamente afecte la calidad del desarrollo humano, por el conocimiento de las condiciones singulares de sus estudiantes y de las condiciones socioculturales en las que se forman y educan. El didactismo, un hacer en la enseñanza sin orientación conceptual y sin consideración sobre la naturaleza y condiciones epistemológicas de los saberes por aprender, corresponde a un modelo arcaico, reproductor de una condición que limita el aprendizaje y la formación a lo instrumental, a lo aparente, a los saberes "asimilados" de modo sobre-simplificado y pasivo.

Si estos dos núcleos de enseñabilidad disciplinar y educabilidad estudiantil, son ligados a los procesos de elucidación o explicitación del saber de la práctica docente, se encuentra una interesante forma de recapacitar sobre los retos culturales que formula el campo comunicación/educación a las culturas escolares y a las propias agencias educativas del Estado.

Ese primer polo de la enseñabilidad disciplinar hace pensar en qué reflexiones pedagógicas sustentan las decisiones de selección y utilización didáctica, entre otras, qué escuela o escuelas pedagógicas guían las propuestas educativas, pues los recursos didácticos no sólo son materiales, sino que involucran todas aquellas estrategias, técnicas, situaciones, acciones y objetos, que facilitan la relación entre el docente, el estudiante y el objeto de conocimiento. Es de suponer, que tanto el educador como la institución educativa en su conjunto, habrán tomado decisiones cruciales sobre la formación: cómo transformar en enseñables los contenidos de cada disciplina, las fortalezas y actualización disciplinar del profesorado, la estructuración de los proyectos de aula, de grado o de área, las actividades y materiales que se utilizarán para ilustrar conceptos, explicar nociones o hacer demostraciones, en general sobre el armaje curricular y su necesaria imbricación con la globalidad del Proyecto Educativo Institucional.

Por otra parte, la educabilidad estudiantil, remite también a los procesos de investigación, caracterización y conocimiento de los sujetos y comunidades a los que las instituciones prestan su servicio educativo, que desde la *Constitución* de 1991 y la formulación de la *Ley General de Educación* deben propiciar una especial atención a la variabilidad sociocultural y riqueza étnica nacionales, que hacen de la educación de las nuevas generaciones una atenta sintonía y escucha con los complejos problemas del lazo social, que antes que una desventaja, habrían de constituirse en una oportunidad y un reto para la edificación de una educación pertinente, significativa y contextualizada con las realidades del estudiantado y las comunidades.

De allí que el *Consejo Nacional de Acreditación, CNA* considere la educabilidad, no determinada sólo por lo que se ha llamado el desarrollo intelectual de los estudiantes, pues son las condiciones socio-culturales las que determinan el sentido que tienen el lenguaje, los métodos y los contenidos escolares para el estudiante. "La educabilidad depende de las condiciones de los estudiantes, de lo que se ha llamado sus 'competencias' y de la forma como los contenidos de la enseñanza puedan adecuarse, mediante un proceso de recontextualización, a esas competencias" (CNA (b), 1998: 26).

2.2 [La enseñabilidad disciplinar](#)

Desde el realismo pedagógico de Ratke y Comenio, en el siglo XVII, viene proponiéndose la importancia de una enseñanza auditivo-visual que relativizara la enseñanza verbalista. Ratke fue el primero en llamar "didáctico" al investigador que estudia los principios y las reglas de enseñanza. En su *Apreciación de la didáctica o arte de enseñar*, (1613) Ratke funda la didáctica con arreglo a un orden que reconoce natural, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido. Debe aprenderse sólo una cosa a la vez y repetir con frecuencia eso aprendido. Aprender al principio la lengua materna y luego otras lenguas. Ante todo la cosa en sí misma, luego las maneras de ser y los usos de la cosa. Un aprendizaje sin violencia porque el disciplinamiento y la coacción no son competencia del maestro. Uniformidad y armonía en todas las cosas, en los métodos de enseñanza, libros y reglas. Todo por partes, por experimento y observación. Solo las ideas bien comprendidas deben ser memorizadas. Los objetos serán presentados primero compendiados, luego ampliados y desarrollados.

En Comenio, la didáctica será el arte de enseñar todo a todos, lo que exige una juiciosa disposición del tiempo y de las cosas. En general la enseñanza debe ejercitar en primer término los sentidos, luego la memoria y la imaginación, después la razón y por último el juicio y la voluntad de los educandos

A mediados del siglo XX, Célestin Freinet estimulará la práctica-teórica de la enseñanza desde su visión de la Escuela Moderna y Cooperativa, que continúa las críticas a la escuela tradicional antes formuladas por la Escuela Nueva, pero sobre todo, la pedagogía anarquista de Francisco Ferrer Guardia y de Antón Makarenko, que no solo piensan en las relaciones entre el educador y el educando, sino en la organización del medio social donde desarrollan su acción educativa.

Freinet insistió en que la escuela se pusiera a tono con el mundo de la vida, conectado en su tiempo por las nuevas tecnologías de la radio, el teléfono, el correo postal y la imprenta, que le hacían impensable una escuela encerrada en prácticas educativas obsoletas, mientras cambiaba el mundo y con él sus estudiantes. Aunque Freinet conoció de cerca los complejos de interés funcionando en la experiencia soviética, se alejará del término *centros de interés* de Ovidio Decroly, porque llega a la conclusión que la aplicación de una nueva educación sólo es posible si en la escuela hay posibilidad de contar con material didáctico que promueva la actividad del alumnado, lo que orientará sus búsquedas al encuentro de tales recursividades sobre todo para desarrollar las precarias condiciones de las escuelas rurales.

Freinet se diferenció de los pedagogos y psicólogos contemporáneos, en tanto no consideraba el juego como la actividad natural del niño, en su lugar pensaba junto con Makarenko, que la

escuela debe posibilitar experimentar herramientas y técnicas de trabajo, siendo este, no una imposición del adulto al niño, sino la actividad que responde a las necesidades de curiosidad, crecimiento y conquista infantiles. Incardinar la escuela en la sociedad actual que vive el alumnado, no se trata para él, de una teorización pedagógica sobre las innovaciones escolares, sino en un cambio de metodología de las escuelas y aulas por el compromiso del enseñante con el contexto social. Fue uno de los primeros en criticar el libro de texto como manual único, proponiendo en su lugar la elaboración de ficheros escolares, el dibujo libre y los libros de la vida o diario escolar, la imprenta escolar y las técnicas de impresión que auspiciaban la producción de textos libres y con significado social, el cálculo vivo y el periódico mural, la biblioteca escolar de aula, la correspondencia interescolar, el plan de trabajo, los complejos de interés que partían de las necesidades de los niños, entre otros.

Freinet quería que se hablara de sus estrategias pedagógicas como “técnicas Freinet”, como procedimientos y actividades de “pedagogía popular” que tenían como trasfondo un nuevo tipo de escuela, de educación y sociedad. Porque los principios subyacentes eran entonces lo más importante de estas actividades que impulsaban la capacidad creadora y la actividad de los niños, ya que por medio de ellas, opinan, discuten, manipulan, trabajan y critican la realidad desde una perspectiva de transformación social.

Son claves su la pedagogía detrás de las técnicas: el tanteo experimental, la educación por y para el trabajo, la cooperación, la importancia del ambiente escolar y social y la necesidad de crear material para cambiar los materiales tradicionales y potenciar esas ideas de la práctica educativa. La pedagogía de Freinet incorporó como educación activa a la imprenta, que significaba la incorporación y publicación de materiales de carácter liberador y de transformación de conciencia, es decir, una pedagogía de y con los medios, así como la educación con y para los medios.

Otro problema relacionado con la enseñabilidad disciplinar, más recientemente detectado, tiene que ver con una distancia que existe entre la formación que reciben los universitarios y lo que se enseña en las escuelas y colegios de la enseñanza básica y media.

Este fenómeno fue identificado y tematizado por Ives Chevallard, quien lo llamó trasposición didáctica. La trasposición didáctica es el paso del saber sabio (*savoir savant*) al saber enseñado. Ese saber sabio puede homologarse al saber académico o universitario, ámbito donde se supone la producción de este saber, como a las prácticas con él relacionadas, pero también con los productores de tal conocimiento.

El destino epistemológico del concepto inventado por Chevallard, para un curso sobre didáctica de las matemáticas en 1980, lo ha llevado a extenderse al campo de la didáctica de la física y en general al campo de la educación. Chevallard supone la existencia de una ciencia que llama la *didáctica de las matemáticas*, el objeto real del que se ocupa y que lo transforma en objeto de conocimiento es el *sistema didáctico* o más genéricamente el *sistema de enseñanza*, sobre el que se ha volcado un excesivo voluntarismo, expectativas y exigencias de todas las sociedades.

Este objeto *tecnocultural* del sistema didáctico no lleva más de tres siglos de constituido, para que se haya convertido en un objeto necesario de formalizar científicamente. El sistema o relación didáctica, se juega sobre una triada de lugares: *docente-alumnos-saber matemático*, pero

que ya supera el esquematismo de la relación enseñanza-aprendizaje, que según Chevallard “ha oscurecido, durante al menos dos décadas, el estudio de los hechos didácticos”. (1991: 15).

Luego ese tercer término olvidado, el saber, es el que permite perfilar la distancia que existe entre el saber académico de los matemáticos y el saber enseñado o aprendido en la escuela.

El concepto de trasposición didáctica remite al paso del saber sabio al saber enseñado, posibilitando ejercer una vigilancia epistemológica, donde el “saber enseñado” deviene *problemático*. Puesto que para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente *posible*, debe haber sufrido ciertas transformaciones que lo harán apto para ser enseñado. (1991: 16). Luego hay una ruptura o distancia entre el saber-tal-como-es- enseñado (saber enseñado) del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado (el saber a enseñar).

Esta brecha es la que reiteradamente ha sido negada y excluida como problema, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, escotomización que permite hablar y vivir de la ficción de tal identidad. Luego el concepto de trasposición didáctica denuncia el acto de enseñanza como un acto íntegro, puesto que niega la pregunta por la correspondencia entre saber académico y saber enseñado.

Ese saber producido por la trasposición didáctica será por tanto un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio. El docente al transmitir no produce nada, lo que conduce a un funcionamiento sin historia de la institución escolar.

La trasposición didáctica comienza en el docente cuando prepara su curso, cuando hace disponible el saber a enseñar por el desfiladero de su propia palabra, aparentemente elegiría, porque en realidad no tiene poder de elección teórica, pues lo que construye es un metatexto de cómoda ignorancia. Para poder hacerse didacta, el docente ha tenido que hacerse una distancia epistemológica y axiológica (un olvido) del saber universitario donde tal vez un día se formó.

Pero si se le asigna un justo lugar al saber sabio en el proceso de trasposición didáctica, sin que tal trasposición sustituya indebidamente al análisis epistemológico, se posibilita una articulación del análisis epistemológico como guía del análisis didáctico. Así se hace posible que los epistemólogos aporten el concepto de problemática siempre relacionado con significantes claves para el saber sabio: ejemplo, la noción de “conjunto” o de “distancia”.

El fenómeno de la trasposición didáctica permite entender por qué ocurre una descontextualización de los significantes seguida de su recontextualización en un discurso diferente. Hay allí un proceso de numerosas transferencias.

¿Por qué hay trasposición didáctica? “Porque el funcionamiento didáctico del saber es distinto del funcionamiento académico, porque hay dos regímenes del saber, interrelacionados pero no superponibles” (1991: 25)

¿Por qué son necesarios estos flujos? Porque comúnmente el saber enseñado vive en una plácida autarquía, encerrado sobre sí mismo, protegido en la “clausura de la conciencia didáctica”. El

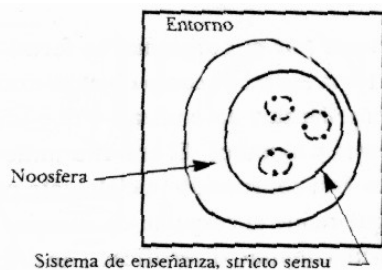
funcionamiento didáctico se revela como una verdadera capacidad de producción de saber a los fines del autoconsumo.

El sistema didáctico, puede ser representado por tres lugares: enseñante-alumnos-saber enseñado y las interrelaciones entre ellos. Los sistemas didácticos son formaciones alrededor de un saber (designado ordinariamente por el programa de los cursos). A su alrededor se forma un contrato didáctico que toma ese saber como objeto de un proyecto compartido de enseñanza-aprendizaje, uniendo en un mismo lugar a docentes y alumnos.

El entorno de un sistema didáctico está constituido inicialmente por el *sistema de enseñanza* que reúne un conjunto de sistemas didácticos y un conjunto de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico e intervienen en diversos niveles (por ejemplo medios multiformes de regulación de los flujos de alumnos entre los sistemas didácticos que aseguran, entre otras funciones, la formación del conjunto de los sistemas didácticos de modo viable).

El sistema de enseñanza en sentido estricto, posee un entorno complejo que puede ser denominado la *sociedad*, del cual Chevallard resalta a los “padres” y a los *académicos* (los matemáticos), pero también las instancias políticas ejecutivas (como los ministerios de educación, órganos de gobierno del sistema de enseñanza).

Entre el sistema de enseñanza en sentido estricto y el entorno societal, opera una *noosfera*, instancia esencial para el funcionamiento didáctico, allí se presentan los conflictos, se enfrentan los problemas, se llevan a cabo las negociaciones y se maduran las soluciones. Es la esfera de las doctrinas, (propuestas, defendidas y discutidas, de producción y debate de ideas sobre lo que puede modificarse y lo que conviene hacer), es la esfera *donde se piensa* el funcionamiento didáctico.



Puede comprenderse entonces, cómo partiendo de algunos problemas de la enseñanza de las matemáticas, Yves Chevallard realiza una contribución a los problemas de la docencia de las distintas materias escolares, recuperando la importancia de los contenidos disciplinares para la educación. Su idea de la transposición didáctica muestra que el saber que se enseña en la escuela procede de una modificación cualitativa del saber académico, el cual llega a desnaturalizarse con el fin de que sea comprendido por el alumno.

El concepto de transposición supone un debate en torno a la didáctica general, sienta una base sólida para el desarrollo de las didácticas específicas, situándolas en el marco de los estudios cognitivos.

La teoría de la transposición didáctica pone en evidencia como puntos fundamentales, la legitimación de los contenidos de la enseñanza y la diferencia entre el saber enseñado y el saber erudito que lo legitima.¹ La trasposición se refiere a un trabajo de adaptación realizado por una persona o institución, para que un contenido del saber se convierta en un contenido a enseñar.

El camino seguido por Chevallard fue el de poner en evidencia las diferencias entre el saber sabio y el enseñado, que se lleva a cabo por dos transposiciones: a) una externa, del saber sabio al saber a enseñar, que figura en los currículos, y b) otra interna, del saber a enseñar al saber enseñado, en la que participa el docente por medio de la "puesta en texto del saber".

Todo esta conceptualización plantea la necesidad de investigar sobre los límites de la acción del docente, su independencia, sus posibilidades de cambiar las situaciones de enseñanza, la "enseñabilidad" de cada tema, pero sobre todo, qué procesos de formación permanente siguen los maestros para actualizar la enseñabilidad de las disciplinas a su cargo.

2.3 La educabilidad estudiantil

Es indispensable que en las culturas escolares se reconozcan la subjetividad del niño y sus derechos, los niños y los jóvenes son actores sociales poseedores de una palabra crítica, un gran conjunto social capaz de oponerse a los parámetros de consumo indiscriminado y homogenización social. Se hace necesario cultivar en los ámbitos culturales la expresión y expresividad de las nuevas generaciones, reconocer sus potencialidades para la producción de conocimientos y la transformación de actitudes y valores frente a la vida. En ello reside la posibilidad de revitalizar las instituciones educativas y la de construir nuevos imaginarios colectivos, donde se los haga visibles como actores de la vida social.

El uso de medios, es en realidad el uso de mediaciones comunicativas, es decir la apertura espacios y la creación de escenarios donde se reconoce cada niño como sujeto de derechos, para auspiciar el cultivo de nuevos sentidos de la convivencia democrática, de apertura de la información pública y de la construcción o vivificación de redes sociales, sobre todo en los campos en los cuales ellos muestran mayor interés y capacidades (comunicación, arte, tecnología y ecología, entre otros).

Sabemos que las relaciones de los sujetos y colectivos en las instituciones siempre estarán mediadas por la necesaria presencia de la norma, que debe ser co-construida con la participación de niños y jóvenes, como una forma de articular experiencias y no discursos de democracia participativa. Pero todo esto implica la revisión de las nociones de poder, saber, sujeto e institución y por ende un replanteamiento radical del sentido de la escuela.

El des-ordenamiento cultural que atravesamos se debe en gran medida al entrelazamiento cada día más denso de los modos de simbolización y ritualización del lazo social con los modos de operar de los flujos audiovisuales y las redes comunicacionales. Estos fenómenos estallan las

¹ Tomado de Gilbert Arsac. *La evolución de una teoría en didáctica: El ejemplo de la transposición didáctica*. En *Recherches en Didactique des Mathématiques* Vol. 12 No. 1: 1-32 (1992).

fronteras espaciales y temporales prevalentes hasta ahora en el campo cultural, deslocalizan los saberes deslegitimando las fronteras entre razón e imaginación, entre saber e información, entre naturaleza y artificio, entre ciencia y arte y entre saber experto y experiencia profana.

Este desordenamiento cultural remite al descentramiento que atraviesa la modernidad; de internacionalización de los mercados, difusión de los conocimientos y las tecnologías, globalización de los medios masivos, extensión de la enseñanza escolarizada, vertiginosa circulación de las modas y de la universalización de ciertos patrones de consumo.

Todo lo cual modifica el estatuto epistemológico como institucional de las condiciones del saber y de las figuras de la razón, por su conexión con las nuevas formas de sentir y las nuevas figuras de la socialidad. Desplazamientos y conexiones que empezaron a hacerse visibles desde el movimiento de mayo de 1968. Desde allí se viene cuestionando las invisibles formas del poder que se alojan en los modos de saber y del ver, se descubren unos saberes-mosaico hechos de objetos móviles, nómadas, de fronteras difusas, de intertextualidades y *bricolages*. Por todo esto, la audiovisibilidad electrónica ha entrado a formar parte de la visibilidad cultural.

Este desorden de la cultura que introduce la experiencia audiovisual, atenta hondamente contra el tipo de representación y de saber en que estuvo basada la autoridad, produce desanclajes en relación con el lugar, pues se desterritorializan las formas de percibir lo próximo y lo lejano, que hace más cercano lo vivido a distancia que nuestro espacio físico cotidiano. La cultura pierde su lazo orgánico con el territorio y la lengua ante otro entramado, el de la cultura global, lo que por un lado exacerba las identificaciones con lo foráneo, pero por el otro el reclamo de las comunidades locales y regionales y las fragmentaciones de los particularismos (no sólo las comunidades quieren construir su propia imagen, sino que lo propio quieren las negritudes, las mujeres, las minorías étnicas, los homosexuales, los jóvenes, las sectas religiosas y fundamentalismos de toda especie...)

Se ha venido recreando e instaurando en los sujetos una percepción acelerada y simultánea del tiempo, por un nuevo *sensorium* audiovisual, que quisiera mostrar todo como contemporaneidad, (un culto a un presente continuo e instantáneo fabricado por las industrias culturales en desmedro del pasado, pero a la vez de una ausencia de futuro, por lo que estamos llenos de proyecciones pero no hay proyectos). A esta nueva forma de percibir el tiempo y el espacio contribuye el flujo audiovisual que introduce una continuidad: la de las redes, los circuitos, la de la conectividad.

Esto que sucede en la subjetividad se muestra solidario de una serie de transformaciones en el terreno cultural, las mayorías latinoamericanas nos hemos apropiado de la modernidad sin dejar nuestra cultura oral, pero no de la mano de la tecnología que transformó a Europa o a los Estados Unidos, el libro, sino desde los géneros y las narrativas, de los lenguajes y los saberes, de la industria y la experiencia audiovisual. Luego hay una honda compenetración entre la oralidad que perdura como experiencia cultural primaria de las mayorías y la visualidad tecnológica como forma de oralidad secundaria, tejida y organizada desde las gramáticas tecno-perceptivas de la radio, el cine, del video y la televisión.

Como explican Martín-Barbero & Rey (1999): quizá el ámbito más descentrado por este nuevo régimen de audiovisibilidad sea el tradicionalmente constituido por las imbricaciones entre la familia y la escuela. Mientras que la cultura escolar instauró espacios comunicativos exclusivos

para los adultos y de una marcada segregación entre adultos y niños, los medios audiovisuales transformaron los modos de circulación de la información en el hogar, permitiéndoles estar presentes en las verdaderas interacciones entre los adultos: guerras, juegos de seducción. Interludios sexuales, intrigas criminales, a los comportamientos que los adultos se esforzaron en ocultarles durante siglos. Por eso más del 70% de los programas para adultos son los programas favoritos de los niños.

La audiovisualidad no opera con un poder propio sino que cataliza y radicaliza movimientos sociales previos, como las nuevas condiciones de vida y trabajo que minaron la autoridad patriarcal de la familia, la inserción acelerada de la mujer al mundo laboral, la drástica reducción del número de hijos, la separación entre sexo y reproducción, la transformación de las masculinidades y feminidades. Luego es en este múltiple desordenamiento que atraviesa el mundo familiar donde se inserta el desorden cultural introducido por la televisión.

La caracterización que hace Martín-Barbero de la escuela, la hace depositaria del régimen del saber de la modernidad y del texto impreso. La escuela es un paradigma de comunicación que convirtió desde el siglo XVII a la edad como criterio cohesionador de la infancia, permitiendo el establecimiento de una doble correspondencia: el avance intelectual sobre la linealidad del texto lecto-escrito y el desarrollo escolar y entre estas y las escalas mentales de la edad: así aparece la infancia anormal, el rendimiento escolar medido por rangos etéreos y paquetes de información aprendidos. Hay un modelo mecánico de lecto-escritura, el de la lectura pasiva, muy semejante al de la relación fiel con la sagrada escritura de la Iglesia.

Esta antigua y pertinaz desconfianza de la escuela hacia la imagen, hacia su incontrolable polisemia, lleva a convertirla en lo contrario de lo escrito o en mera ilustración del texto escrito o acompañándola con un letrado que diga al alumno lo que dice la imagen.

Este modelo de comunicación pedagógica no sólo sigue vivo sino que se refuerza en la defensiva negándose a aceptar el descentramiento cultural, donde el libro-de-texto se revela como un modo de transmisión de mensajes y moralización, como un modo de ejercicio del poder, basados ambos en la escritura. También tratando de ignorar que la sociedad como transmisora de conocimientos, cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela, ya que se han transformado los modos de leer (orales, visuales, musicales, audiovisuales, telemáticos).

Hasta hace poco tiempo la escuela era considerada como la institución educativa por excelencia. Hoy, sin embargo, está ubicada en un contexto de creciente competencia y confrontación con otras instituciones y medios que le disputan sus funciones. Los grandes flujos de información que caracterizan a la sociedad contemporánea, la incesante acumulación y renovación de saberes, la proliferación de medios audiovisuales y, en particular, las nuevas tecnologías informáticas, constituyen importantes fuentes, con o sin legitimidad, de aprendizaje. En cierta medida, la escuela ha dejado de ser el espacio privilegiado de formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y el Estado ha perdido buena parte del control del acceso al conocimiento.

El nuevo ecosistema comunicativo, caracterizado por un creciente protagonismo de la tecnología informática en la vida cotidiana y un insólito despliegue de dispositivos mediáticos en la producción, circulación y apropiación de conocimientos, promete beneficios importantes para la

educación. A pesar de que muchos son insospechados, otros ya son notorios. Por ejemplo, la oferta de una información múltiple, variada y atractiva; la posibilidad de brindar "educación a distancia" a grupos imposibilitados de obtenerla presencialmente; la facilidad de conectar a los estudiantes con casi todo el mundo y acercarles el saber sobre innumerables temas; y la posibilidad de que la mayoría de estudiantes -no sólo aquellos con poder adquisitivo- experimenten en la escuela con las nuevas tecnologías y obtengan una mejor formación.

Sin embargo debe resaltarse que la perspectiva con la que se ha abordado la incorporación de los medios a la educación no ha sido integral: se ha atendido por separado la televisión educativa, la construcción de la Red Informática (que introduce la Internet en las escuelas) y el impulso a los contenidos educativos en la red de televisión abierta, se ha dado más prioridad a la dotación del instrumental tecnológico que al seguimiento de los efectos educativos. Pues también es posible que esta modernización tecnológica en las escuelas y colegios pueda ayudar a reproducir y reforzar las desigualdades vigentes, efecto ciertamente no deseado pero real de la significativa inversión realizada. Tampoco se han evaluado los ensayos a pequeña escala, para investigar la utilización efectiva, los posibles problemas y el impacto real de las innovaciones. No se ha planteado de modo sistemático la capacitación de los docentes, puesto que no se trata de propiciar un adiestramiento esporádico, sino de formar en el magisterio una cultura mediática en sentido amplio. Faltan en los materiales a disposición del maestro, especificaciones sobre los lenguajes audiovisuales, algo que les permita un entendimiento de los contenidos y procesos cognoscitivos que estos nuevos lenguajes inauguran y de los procesos pedagógicos tradicionales que quedan rebasados.

Porque es preciso tener en cuenta la transformación epistemológica que provoca la revolución informática. Para superar la visión estrecha que no ha comprendido (ni se hace comprender a los maestros) que lo que está en juego no son sólo nuevas habilidades prácticas ni nuevos lenguajes, sino nuevos procesos cognoscitivos que obligan a replantear los objetivos de la educación: un ritmo distinto en la apropiación del conocimiento, una organización diferente de la escuela, de los servicios educativos y de los métodos de enseñanza-aprendizaje, una motivación diferente para aprender y sobre todo una relación distinta entre profesor y alumnos.

Es escasa la información que podría colectarse sobre los resultados obtenidos y si se logran mínimos objetivos de recepción y utilización de Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, tampoco sobre el impacto en el aprendizaje, o las opiniones sobre el uso de la televisión o el video en el aula.

Pero el mayor desafío que le formulan las TICs al sistema educativo, es el de desarrollar una alfabetización múltiple, ya no centrada exclusivamente en el libro, sino en la imagen y en los lenguajes informáticos, orientada a desarrollar en los educandos los nuevos procesos pedagógicos del futuro. El otro gran reto del proyecto pendiente es redefinir el futuro de la escuela y sobre todo el de la educación pública. En el ecosistema comunicativo del siglo XXI esto significará, sobre todo, convertir a la escuela en la institución articuladora y sancionadora de los múltiples aprendizajes que los estudiantes realizan fuera de ella, particularmente frente a, y a través de, los dispositivos audiovisuales. Sobre todo, será necesario incluir la deconstrucción del aprendizaje que realizan los alumnos fuera de la escuela, para capitalizar críticamente la programación comercial no educativa del ecosistema de comunicación -del cual la televisión es un medio sumamente relevante- para los fines de la educación nacional.

Es deseable que la escuela en general y en particular la educación pública faciliten el tránsito de los sujetos sociales de una actitud pasiva y sólo receptiva de las informaciones generadas por los medios, hacia posibilidades de integración activa de aprendizajes múltiples. De cara al escenario de la globalización y ponderando nuestras evidentes desventajas en la estrategia de inserción económica regional vigente, el asunto parece ser una necesidad de sobrevivencia tanto para el sistema educativo como de la sociedad.

Todo lo anterior conduce a evidenciar que es urgente agenciar una política en comunicación/educación que ayude a pensar si la actual organización escolar permite el tiempo que el maestro requeriría para utilizar los apoyos que se le ofrecen, para actualizarse, para preparar y apoyar sus clases, si dispone de la suficiente motivación y de una mínima cultura tecnológica para aprovechar los equipos y materiales, si las Universidades, Normales, cursos de actualización y Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPDs) están formando a los nuevos y antiguos maestros en las destrezas informáticas requeridas. Lo que es solidario de la definición de una política integral de medios, que trascienda los lineamientos tradicionales de la educación a distancia y el plano del equipamiento y la simple distribución de materiales, que a la vez que se articule con la formación y actualización del magisterio, privilegie la inducción y motivación y, además, establezca diversos modelos operativos en correspondencia con las muy diversas situaciones escolares, para ir combatiendo las actuales desigualdades.

Suponer que los cambios que necesita la escuela para interaccionar con el país se solucionan solamente con la modernización tecnológica o la incorporación de medios, sería hacer eco al discurso político-comercial e ideológico de la conectividad que plantea un determinismo tecnocrático como vía de acceso automático a una mejor educación, a mayor comunicación y al "mundo sin fricciones" preconizado por Bill Gates.

La incorporación de medios, materiales, TIC y recursos del entorno contribuye entonces a pensar, cuál debe ser el sentido de la escuela que no sólo sea el tradicional enfoque de enseñanza-aprendizaje, pues la introducción de estas nuevas perspectivas está relacionada con las respuestas éticas, políticas y sociales que deben formularse las instituciones educativas para que el problema del interés público prevalezca en las instituciones públicas.

Para que esto sea posible, Martín-Barbero ha sugerido hacer un esfuerzo por entender el descentramiento de la cultura, para pensar la tensión (no la dicotomía), entre el tiempo del mundo y el de la geografía y la historia. Un ejemplo de esto serían los destiempos que subvierten la presencia del libro como eje, constituyendo un presente sin palabra. Para ello propone como primer paradigma pensar la cultura de los jóvenes, cultura que no tiene más como eje, al libro sino a la oralidad cultural, y a la visualidad electrónica. Un segundo descentramiento es el del espacio como territorio de la dispersión. Vivimos en un espacio de migración permanente, en el que no hay tierra fija, en el que estamos condenados a ser nómadas. El espacio ya no es más lineal. Las redes son la negación de la linealidad. Ahora existe un doble movimiento, impensable en términos de modernidad tal y como la conocemos.

Otra propuesta de Martín-Barbero ha sido entender el problema de las mediaciones en juego entre los sujetos, sus contextos y saberes. Las mediaciones son articulaciones entre las prácticas de

comunicación y los movimientos sociales, vistos estos como los lugares en donde se produce el sentido de los usos, las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales.

Martín-Barbero (1986) ha definido a las mediaciones como "el lugar desde donde se otorga el sentido a la comunicación". El mundo del trabajo, el de la política, la producción cultural, son entonces fuentes de mediación de los procesos comunicativos. Pero, además de éstas, hay otras muchas mediaciones. La etnia, el género, las identidades de la audiencia, las instituciones sociales a las que pertenece y los movimientos y organizaciones ciudadanas en las que participa, son también mediaciones que van conformando el resultado de sus interacciones con los medios. Los mismos medios y sus características intrínsecas, determinaciones políticas y económicas, sus lógicas de producción y transmisión, sus lealtades y estilos, son una mediación.

La mediación cultural hace referencia a la cultura o subcultura dentro de la cual el niño o el adulto se desempeñan. La relevancia de lo que se quiere conocer no es intrínseca a la información, sino parte de lo que interesa al sujeto dentro del entorno particular con el que interactúa. En esta línea de consideraciones, la cultura determina el desarrollo de determinadas destrezas cognoscitivas y no de otras, y orienta el proceso general de conocer, sancionando lo que es apropiado, y su forma particular de interpretación.

Como mediaciones de referencia son señaladas las diversas identidades del sujeto receptor: de género (sexual), étnica, socioeconómica, y su procedencia geográfica. Ser hombre o mujer tiene implicaciones específicas en el proceso de la percepción en general, y en particular en el de la percepción televisiva. Un ejemplo de esto pueden ser las elecciones de programación diferenciadas entre los niños y las niñas: ellos por los animados de acción-violencia, y ellas más orientadas hacia los muñequitos con narrativa melodramática o por las comedias de situaciones de factura norteamericana, como ha podido establecer el trabajo empírico de *Los niños como audiencias* de Maritza López de la Roche (2000).

Esta categoría de las "mediaciones" sitúa la incorporación de los recursos y medios escolares en una perspectiva no sólo pedagógica sino eminentemente comunicativa, donde las competencias o aprendizajes significativos de los sujetos (saberes conceptuales o declarativos, prácticos o procedimentales y crítico-reflexivos) sólo se hacen posibles si ocurren sobre un fondo de descentramiento del sistema vertical de relaciones comunicativas entre maestros y estudiantes, como de la linealidad secuencial, repetitiva y memorística en que se ha venido configurando aprendizaje. A la par, también deben ser incorporados, la serie de procesos de construcción de significados en los cuales intervienen diversas agencias o instituciones sociales con las cuales los sujetos interactúan, reciben, intercambian, y producen sentidos o significados; es decir, se comunican. Pues esta compleja red de interacciones que impiden inferir una relación directa entre medios y sujetos son productoras de sentidos y significados cognoscitivos, culturales, situacionales o estructurales, y que el proceso de aprender a aprender puede complementar, fortalecer, sustituir o servir de antípoda.

Las mediaciones cognoscitivas son las que inciden en el proceso de conocimiento. Tanto en el procesamiento lógico de información, así como también en la emotividad y la formación de valores. La información, afectividad y valoraciones con los que un sujeto se aproxima a la pantalla median su recepción del mensaje, los aspectos que son percibidos como relevantes, y las asociaciones que establezca.

También existe alguna literatura sobre cómo la pertenencia a una minoría étnica, o sea, a ciertas condiciones socio-culturales, constituye una condición particular en el proceso de televidencia. Otra categoría que debe analizarse es la de estrato socioeconómico, lo cual influye tanto en la cantidad de TV que se consume, como en el horario, el tipo de televisión que es preferida, y los hábitos domésticos del ver televisión en la escena hogareña: si solos los menores, o acompañados, en un televisor colectivo situado en la sala o en un televisor en una alcoba; si en casa de los vecinos, etc. El estrato socioeconómico determina en gran medida cómo los niños "se exponen" a la programación.

La ubicación y procedencia geográfica también debe ser tomada en cuenta como mediación. Permite explorar diferencias significativas entre habitantes de la ciudad y del campo, tanto en preferencias, modalidades del "ver televisión", y legitimidad que se otorgue al medio.

Como "mediaciones institucionales" se alude a las propiciadas por las instituciones sociales con las cuales el sujeto interactúa, recibe, intercambia, y produce sentidos o significados; es decir, se comunica. Cada institución social (familia, escuela, iglesia, espacio laboral) es productora de sentidos y significados que pueden complementarse, fortalecerse o sustituirse y ser antípodos. Es decir, diversos grados de acuerdo o antagonismo. Y cada institución social usa diferentes mecanismos para hacer valer sus propias significaciones. Los discursos de estas instituciones constituyen mediaciones claves en el proceso de recepción de televisión.

Las mediaciones videotecnológicas hacen referencia al uso de recursos videotecnológicos efectivos que utiliza la televisión para hacer valer sus significaciones. Los diversos mecanismos de construcción de la realidad, hacen que la televisión pueda mediar la presentación de lo real al sujeto receptor. La naturalización de su versión de la realidad que hace la televisión puede expresarse en sus procedimientos de "fabricación" de noticias, noción de "profesionalismo"/"imparcialidad" de los noticieros, inmediatez del espectador que se cree "testigo presencial" de los hechos, y apariencia de verosimilitud o noción de "realismo" que la televisión maneja. Otra de las mediaciones examinadas es la "apelación emotiva", o característica de un medio que convoca a las emociones más que a la racionalidad de los espectadores, y para lo cual la televisión tiene una gran cantidad de recursos estéticos.

La anterior enumeración, no exhaustiva, intenta resaltar la complejidad de las mediaciones que intervienen en el proceso de recepción de televisión, las cuales deben ser exploradas para poder dar cuenta de los factores que definen los procesos de televidencia de los distintos grupos sociales.

2.4 Cultura de la evaluación y noción de competencias

La noción de competencias en el marco de las ciencias sociales, surge en el contexto de la lingüística estructural de Noam Chomsky, quien la define como el conocimiento abstracto e inconsciente, que utilizamos de manera automática e incontrolada, al poner en acto el lenguaje (al hablar, por ejemplo). Es desde esta acepción, que la competencia se entiende como *conocimiento en uso*, sentido que se conserva aún en la reflexión pedagógica, pero que se ha modificado de manera sustancial respecto de la noción chomskiana; pues a partir de la reflexión de Hymes, se pone en tela de juicio, el que la competencia tenga que ver únicamente con conocimientos abstractos que se usan de manera automática e incontrolada, y sobre todo, con conocimientos y usos de estos, abstraídos e independientes de la experiencia y el contexto sociocultural.

Para usar el lenguaje lo único que vale no es el conocimiento formal e involuntario del sistema de la lengua, sino también todo el bagaje y los aprendizajes que los sujetos despliegan durante su experiencia sociocultural.

“(…) Las limitaciones de la perspectiva aparecen cuando la imagen de ese niño desarrollado que domina su lengua y la habla con fluidez, es comparada con el niño real en nuestras escuelas (...) el enfrentamiento con la realidad de los niños como seres que se comunican, requiere una teoría dentro de la cual los factores socioculturales jueguen un factor explícito y constitutivo; factores éstos que hasta ahora no han sido considerados” (Hymes, 1996)

Tomando como punto de partida la importancia de los factores contextuales y culturales en el desarrollo de la competencia, se empieza a gestar en el contexto educativo nacional, concretamente el evaluativo, una apropiación de la noción de competencia en el ámbito pedagógico, siendo dos los principales focos de apropiación: La fundamentación conceptual que desde el ICFES se hace para transformar el Examen de Estado, y la fundamentación conceptual que se realiza para el diseño y la aplicación de la Evaluación Censal por Competencias en el Distrito Capital.

En este ámbito, la competencia es entendida como el saber hacer con el conocimiento escolar que el sujeto puede desarrollar a partir de la experiencia pedagógica. Pero no se trata de cualquier saber hacer o cualquier uso del conocimiento, desde ambas conceptualizaciones, se insiste en que la competencia es un saber hacer significativo y comprensivo, que rebasa la transmisión-adquisición de contenidos, y enfatiza, en la construcción significativa del conocimiento, es decir, en la reflexión, deducción, inducción, abstracción, particularización, entre otras operaciones cognoscitivas; que no se van desarrollar, por medio de la recepción-repetición pasiva de contenidos, sino por la puesta en acto de usos complejos del conocimiento, como son por ejemplo, la argumentación, la interpretación y la proposición/ construcción de reflexiones propias.

El significado de competencia se asocia entonces a lo que la gente hace con los objetos, relaciones, estructuras, procedimientos, formas de razonamiento, es decir, representa la construcción personal, en el sentido del uso del conocimiento, lo que hace un estudiante con lo que conoce (...) en síntesis la competencia (...) supone la comprensión significativa en las aulas de los distintos dominios conceptuales y no simplemente la instrumentalización de un esquemático listado de conceptos y procedimientos aislados. (Acevedo & García, 2000)

Pero desde ambas conceptualizaciones se insiste también, en que la competencia es un *Saber-Hacer en Contexto* (Hernández, Rocha y Verano, 1998), esto quiere en primer lugar, que el conocimiento escolar si bien adquiere sentido en un contexto disciplinar concreto (el de las matemáticas, el del lenguaje, o el de las ciencias), guarda relación estrecha y no puede desconocer al conocimiento construido por el sujeto partir de su experiencia sociocultural cotidiana.

En otras palabras, la competencia supone una articulación muy especial del contexto disciplinar con el contexto sociocultural cotidiano, a saber, que el conocimiento formal, los conceptos centrales de los saberes escolares, pueden ser construidos, a partir de la explicitación, reflexión y formalización, de los saberes cotidianos o pre-nociones, que el sujeto ha desarrollado en su experiencia y contexto cotidiano no escolar.

Que el conocimiento disciplinar o formal pueda ser deducido y construido a partir de nociones cotidianas, que ya tienen sentido y significado para el sujeto; garantiza que los conceptos y sistemas simbólicos construidos sobre estos, también tengan sentido, y que, por tanto, el conocimiento escolar así constituido, pueda usarse de manera reflexiva, comprensiva y flexible en diversos contextos y ya no solo en el escolar.

Como se observa, el efecto de la “intromisión” de la competencia en la reflexión y evaluación educativa, no se limita a la llana adopción-adaptación, de una noción ajena a su campo disciplinar de origen, sino que por el contrario, trae consigo una serie de implicaciones significativas, pues en el fondo lo que se hace es agenciar y potenciar un modelo pedagógico desde la noción misma. Pensar en competencias es pensar de algún modo en una nueva escuela, mas cuando se afirma que competencia no consiste en desarrollar cualquier saber hacer con el conocimiento, sino uno significativo, comprensivo y reflexivo; en otras palabras y como bien lo indica María Cristina Torrado, la competencia no solo implica un saber hacer con los conocimientos, sino también y más fundamentalmente: Un hacer-sabiendo (Torrado, 2000)

El tipo de escuela que se desprende de la noción de competencias, se puede observar de manera más clara, cuando examinando sus rasgos, se encuentra un modelo pedagógico y un modelo comunicativo ubicado en las antípodas de la escuela tradicional: Escuela que apuesta a la enseñanza como transmisión unilateral del saber, y que fundamenta las relaciones socio comunicativas entre maestros y alumnos sobre direccionalidades verticales.

Tabla 2.1
Implicaciones pedagógicas y comunicativas de los rasgos de la noción de competencia

RASGO DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA	MODELO PEDAGÓGICO	MODELO COMUNICATIVO
Saber-Hacer en Contexto.	Deducción, Generalización y Flexibilización de los conocimientos: Construcción Significativa del conocimiento.	Horizontalidad en las relaciones maestro alumno y reparto equitativo de la palabra.
El saber hacer en contexto no implica un saber hacer adquirido por transmisión - recepción de contenidos, sino por deducción y construcción de conceptos y conocimientos formales, a partir de la elucidación y complejización progresiva de las prenociones concretas que los sujetos han construido en su contexto cotidiano y empírico. Esto hace posible que el conocimiento escolar pueda usarse y pensarse en relación con contextos disciplinares diversos y también en relación con contextos cotidianos no escolares	Una pedagogía orientada al desarrollo de la deducción y la construcción significativa del conocimiento por parte de sujeto cognoscente. También se desdibujan las distinciones tajantes entre lo escolar y lo extra escolar y entre las diversas áreas del saber. Es decir, la escuela se vuelve holística e integradora, deja de ser fragmentaria.	Al partir del saber concreto, cotidiano y empírico, se rompe la distancia entre quienes saben y no saben, y se da, por tanto, bandera verde para que el sujeto “aprendiz” participe e incida desde su propio saber. Las relaciones tienden entonces a ser más horizontales que verticales y la palabra como valor y como participación efectiva, se distribuye de manera mas equilibrada que en la clase magistral donde el maestro habla y el alumno escucha porque aquel sabe y él no. También se ponen en dialogo, contacto y comunicación, diversos contextos y gramáticas disciplinares, como también los contextos escolares, extraescolares, y los disciplinares con los no disciplinares.
Saber-Hacer con el conocimiento o Hacer-Sabiendo.	Se rebasa el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje	Se rebasa el modelo comunicativo clásico: Emisor Mensaje y Receptor.
Saber hacer con el conocimiento implica comprender lo que se sabe, o lo que se dice saber.	Usar los conocimientos de manera comprensiva implica limitar al máximo los usos mecánicos y a reflexivos de los conocimientos. Por tanto, el conocimiento no se adquiere ni se transmite; se construye, la enseñanza consiste mas en la puesta en escena de situaciones para el desarrollo proximal y la construcción individual y colectiva del saber, que en la enunciación organizada y jerarquizada de datos e informaciones, y el aprendizaje deja de entenderse como producto de la repetición y la memorización de contenidos, para asumirse como el producto de los usos y acciones complejas y comprensivas del conocimiento, el aprendizaje significativo es producto de acciones cognitivas como la deducción, la inducción, la generalización, la particularización, la interpretación, la argumentación y el posicionamiento personal. Se rebasa el paradigma de la enseñanza aprendizaje por medio de la transmisión, repetición, memorización y recepción pasiva de contenidos. Por tanto, el conocimiento deja de ser verdad inmodificable a repetir por el alumno y pasa a ser fruto de la construcción interpretación personal y colectiva de saberes.	Si el sujeto cognoscente es constructor activo del conocimiento, si las actividades e interacciones dentro del aula deben volcarse a la argumentación, el debate, el posicionamiento personal, el intercambio y la construcción colectiva de sentidos, si la enseñanza consiste en la habilidad para poner en funcionamiento actividades de este tipo y el aprendizaje se asume como el producto final de la ejecución compleja de las mismas, entonces el modelo Emisor-Mensaje-Receptor se torna insuficiente ¿Cómo hacer todo esto con la relación lineal, unívoca y unidireccional entre estos tres elementos?

Rasgo a rasgo, la noción de competencias implica pensar la escuela de una manera distinta a como se la ha pensado durante décadas en el país.

Alcanzar una competencia, implica que la niña y el niño, como sujetos que aprenden, dominen tres saberes integrados pero que se pueden diferenciar: el *saber conceptual o declarativo*, que les permite explicar comunicar, contar a otros verbalmente y por escrito, hechos, datos, principios, comprensiones, sobre el objeto de conocimiento. El *Saber práctico o procedimental*, que les permite seguir una secuencia organizada, establecer etapas de un procedimiento, repetir el procedimiento (no de manera mecánica sino reflexiva), hacerle

variaciones y resolver problemas similares en situaciones nuevas. El saber crítico-reflexivo mediante el cual, pueden tomar distancia de los hechos, valorarlos, apreciarlos como importantes para su vida y desarrollar actitudes favorables para el aprendizaje.

Alcanzar las competencias equivale a aprender significativamente, en oposición a aprender por repetición. (Vargas de Avella, M., 2001: 25)

2.5 Significado y alternativas del campo Comunicación/ Educación

El significado de la actual "revolución tecnológica", puede no ser más que un dispositivo ideológico: que el ser en su totalidad sería un sistema completamente "racional", una estructura rigurosa que obedecería totalmente a relaciones y leyes de tipo conjuntista-identitario (lógico-matemáticas) -Castoriadis, 2000: 60-61-, que permitiría mecanizar todo de manera automática y planificada, incluida la comunicación humana, la democracia o la educación. Esta disposición tecno-utópica del mundo está actuando como una institución imaginaria social, anudando con su metafísica de expansión ilimitada del dominio "racional", una serie de discursos míticos, utópicos e ideológicos que agencian una nueva religiosidad: la tecnología como sinónima de un mundo feliz.

A escala macrosocial, la mundialización como proceso modelizador que conjuga la reestructuración del capitalismo mundial en la sociedad de la información, no es tan sólo un proceso histórico que se fundamenta en flujos económicos, sino en un sentido más profundo, en flujos simbólicos, donde resulta central la virtualización de la cultura, incluidos los desastres naturales y sociales, las últimas guerras y la misma catástrofe del *World Trade Center*, en tanto muestran las posibilidades técnicas inéditas de escenificar la violencia como entretenimiento para millones de personas en el mundo, se constituyen así en atentados mediáticos, capaces de poner en relato (por la administración del flujo de imágenes y en la inmediatez de la transmisión), la carnavalización de la muerte como espectáculo al alcance de todas las miradas, lo que genera un inmenso *rating* de espectadores de tragedias en tiempo real.

Se ha concebido la mundialización de la sociedad de la información y la comunicación, como la universalización de un modo de vida (como sinónimo de la americanización del mundo) y la generalización de un sentido común imaginariamente extensivo a toda la humanidad. Que se trata de una sociedad de flujos, donde lo global y lo local pierden su pertinencia al encontrar su síntesis en la "glocalización". Pero en un sentido más profundo, la mundialización no es un proceso histórico que se fundamenta tan sólo en flujos económicos sino más bien en flujos simbólicos, donde ya se hace posible pensar la importancia de la singularidad cultural, la complejidad de tensiones políticas y antropológicas y que estas resistencias, incidan a su vez, en el nuevo orden internacional. Enseñando que en la mundialización se juega el destino de toda la humanidad y por lo tanto, a todos nos atañe. (Cfr. Cuadra, A. 2001)

Al nivel microsocia y en particular en el contexto educativo, está vigente el interés por visibilizar los avances tecnológicos como forma de auspiciar cambios en el mejoramiento de la calidad educativa, siendo una modalidad identificable de esta tendencia, la tele-educación, (televisión u otro tipo de tecnologías y uso de aparatos) dispuestas para la "enseñanza directa" o "a distancia" (Cfr. Pérez Tornero, 1994), que sustituyendo al aula o al maestro, introduzcan una autonomía televisiva como medio educativo organizado, según una lógica curricular y capaz de establecer

interacciones con los tele-alumnos, pero en el fondo una lógica de escolarización, que hace de las tecnologías y medios una nueva forma de "libro", que mantiene el esquema tecnocrático y disciplinario de la transmisión de conocimientos.

Esta *tecné* despojada de *poiesis*, afanada en la utilización de los medios tecnológicos de cualquier manera, olvida el problema de los contextos y redes sociales preexistentes, que es donde se juega la posibilidad de la incorporación, apropiación y uso transgresivo (no esperado o instituido) de las tecnologías en la educación, donde está la pugna entre el maestro y la tecnología, entre lo que se estima en los contextos escolares como "el saber" y los saberes, entre la prevalencia del actual dispositivo tecnológico reinante en la escuela, el libro-de-texto y otras formas de mediación social que potencialmente desestabilizarían el régimen de verdad construido en las prácticas docentes, entre "la lectura" y las nuevas formas escribir-leyendo o lecturas navegantes que abren la posibilidad a saberes, contactos y nuevas formas de organización, entre la reivindicación de la lecto-escrituralidad como lógica y lenguaje expresivo canónico de la escuela y el reconocimiento de la oralidad de las culturas y la audiovisual como una nueva forma de pensamiento, íntimamente correlacionada con un pensar-emocional, o entre el encerramiento del aula y la apertura a las redes como microesferas públicas.

Circunstancias todas, que podrían terminar dinamizando la invención de un nuevo rol docente, ya no centrado en la transmisión lineal e intuitiva de la información, en una práctica oralista-discursiva que reserva el aula como escenario prototípico dispuesto para un único actor, para pasar a ser un docente-aprendiz, orientador o facilitador, que instale nuevas formas de relación entre las generaciones y entre el conjunto-cerrado de la escuela y la vida pública y cotidiana de los sujetos y comunidades, una relación más cercana con la formación permanente y la interdisciplina y preocupada en pensar críticamente con sus estudiantes en qué consiste el desanclaje simbólico de los flujos televisivos e informacionales y de la exacerbada expresividad juvenil en la época de la comunicación, que está ayudando a precipitar, junto con otros desencuentros sociales, la crisis de todas las instituciones de la modernidad.

Un posible encuentro entre la comunicación y la educación, implica descentrarse de esa visión hegemónica, instrumentalista o de pensamiento único, que plantea una dicotomía como paradigma: cómo introducir los medios en la escuela o cómo introducir temáticas de educación en los medios. Ambas tendencias evaden un problema fundamental:

"(...) ¿qué tiene que cambiar en la escuela -desde la primaria hasta la universidad- para que la escuela comunique con el país? Dicho de otro modo: ¿qué tiene que cambiar en el sistema educativo para que pueda hacerse cargo de lo que Colombia está sufriendo, para que la escuela posibilite a los niños y jóvenes una comprensión de su país que les capacite para ayudar a cambiarlo? (Martín-Barbero, 1999:15)

En palabras de Jorge Huergo:

"... lo importante no es tanto trasponer la clase en formato audiovisual o cibernético, sino qué ocurre en la cultura, qué desafíos o provocaciones hacen a la escuela y cómo la escuela responde frente a esa revoltura cultural." (1999: 225).

Para la escuela ya no es posible desconocer el desordenamiento cultural que entrelaza cada día de manera más densa los modos de simbolización y las formaciones del lazo social, con los modos de operar de los flujos audiovisuales y las redes comunicacionales. Se trata de un malestar que se

experimenta sobre todo como una aceleración cultural, por la creación de una nueva sensibilidad cultural marcada por las experiencias de la simultaneidad, de lo nuevo o actual y de lo instantáneo, por la aparición de nuevas formas de juntarnos o segregarnos, y a la vez, por el debilitamiento del pasado y una especie de ausencia de futuro.

En la llamada "sociedad de la comunicación y la información", atravesamos por un gran desordenamiento cultural que entrelaza cada día más densamente los modos de simbolización y el devenir del lazo social con los modos de operar de flujos audiovisuales y las redes audiovisuales. Esta hibridación entre visualidad y tecnicidad ha cambiado nuestras nociones de las fronteras espacio-temporales, lo que deslocaliza los saberes creando nuevas formas de sentir y nuevas figuras de la socialidad. A estos cambios socioculturales son especialmente sensibles las nuevas generaciones, en tanto los principales aprendizajes, proceden de contextos socioculturales amplios, que desde siempre sabemos, han incidido en los procesos de formación de las subjetividades.

Todo esto marca la expresión, la expresividad y el discurso de las nuevas generaciones, que ya no se inspira en textos políticos o institucionales totalizantes afianzados en el racionalismo, sino por microproyectos fragmentados e interesados en construir identidades particulares, animados en el hedonismo, la búsqueda de experiencias estéticas, de una intensidad comunicativa de contacto directo y de tendencias de transgresión de lo instituido. Esa hibridación cultural de la que se habla, no es tanto de los orígenes técnicos de los pueblos, como de una brecha generacional que va en aumento, en la medida que las antiguas generaciones, se hallan afianzadas en la oralidad y en una precaria inclusión en la cultura escrita, mientras que los niños y jóvenes se expresan en una oralidad "que perdura como experiencia cultural primaria de las mayorías" y de una marcada competencia de la visualidad tecnológica, que como forma de oralidad secundaria, está cargada de una gran emocionalidad.

Las instituciones más protuberantemente afectadas por estas nuevas condiciones psico-socio-culturales, son la familia y la escuela que tradicionalmente respondían por los procesos de crianza y socialización primaria y secundaria de los niños y niñas.

Como ha escrito Martín-Barbero en varios lugares, en especial la televisión transformó los modos de circulación de información en el hogar, autorizando a los niños a compartir lo que antes era un mundo reservado para los adultos: las guerras, los juegos de seducción, los interludios sexuales, las intrigas criminales, el nacimiento y la muerte. La televisión ayudó a desenmascarar los mecanismos de autoridad y poder paternos, radicalizó las nuevas condiciones de vida y trabajo que insertaron masiva y aceleradamente a la mujer en el mundo productivo, que redujo el número de hijos, que separó a la sexualidad de la reproducción, que transformó las relaciones de pareja y por lo tanto las paternidades, las maternidades, las masculinidades, feminidades, como también las homosexualidades.

El desordenamiento audiovisual de las tecnologías de información y comunicación como la radio, el cine, la televisión, el video, el computador y el Internet entre otras, ha creado un ecosistema comunicativo que vulnera el predominio de la escuela como institución para la instrucción y la formación de los ciudadanos, pues los medios masivos han construido un entorno comunicacional difuso y descentrado: difuso de informaciones, imágenes, saberes y descentrado de los dos centros que organizan el sistema educativo aún vigente: la escuela y el libro.

Parte de los destiemplos que perduran en la escuela respecto a las necesidades de la sociedad actual lo constituyen el que se empeña en formar personas, para un mundo que ya no existe y en negar los cambios que deberían ser motor de la innovación pedagógica. Detrás del modelo pedagógico prevalente en la escuela subyace un modelo hegemónico de comunicación: prácticas eminentemente oralistas centradas en la figura del maestro, de recontextualización o trasposición de los saberes disciplinares a través del libro-de-texto, afianzamiento en un esquema de enseñanza aprendizaje que no reconoce los saberes de las comunidades y de los estudiantes y que tampoco pueden integrar como problema curricular las problemáticas de los sujetos de sus familias y colectividades. También de una protuberante desconexión con los saberes disciplinares, lo que también conduce la interrogación sobre los procesos de formación docente de las normales, universidades y los procesos de actualización y formación permanente de las Secretarías de Educación.

Frente a este panorama ha emergido otra cultura, otro modo de ver y de leer, de aprender y conocer y en donde son muy importantes las multiculturalidades de los sujetos y colectivos en la medida que aportan experiencias no homogeneizantes: étnicas, de género, de clase social, religiosas, políticas, de ubicación geográfica y de filiación sexual.

Estas críticas no pretenden desconocer la vigencia de la cultura letrada, ni el importante lugar de la función maestro o de la institución educativa, pero sí subrayar su pretensión de ser la única cultura o el eje cultural por excelencia de la sociedad. Sobre esa primera alfabetización formal aportada por la escuela, debería construirse una indispensable y urgente segunda alfabetización en el mundo audiovisual e informático. Lo que supone una compleja articulación entre culturas que permita aprender a navegar entre textos o entender que leer entre hipertextos es una forma de escribir. Si eso no se produce, la escuela se constituirá en una institución que ayuda por omisión al acrecentamiento de la brecha entre infopobres e inforicos, y por lo tanto a la injusticia y la inequidad social.

Ese nuevo paradigma de una educación democrática mediada tecnológicamente fue avizorado, como ya se dijo, por el pedagogo Freinet, que buscó constituir una escuela que partiera del niño, pero que nunca planteó la renovación de la escuela desde arriba, sino desde el quehacer mismo del maestro.

A manera de resumen, la siguiente tabla caracteriza de manera sintética los campos de la Comunicación y de la Educación desde el texto *El encuentro de los Icebergs*, escrito por Germán Rey para el Estudio de la Caja de Herramientas Vida de Maestro:

ESCUELA/ PEDAGOGÍA	MEDIOS/ COMUNICACIÓN
Contexto escritural	Lenguajes y gramáticas audiovisuales que rompen con la linealidad textual
Busca formar sujetos	Busca divertir y entretener
Presenta formas de funcionamiento que aunque tienen en cuenta el mercado no están definidos por él	Estrechamente asociados a las lógicas de los procesos industriales
Gran importancia de las relaciones cara a cara entre los pares y estos y el maestro.	Las relaciones cara a cara se diluyen para abrir la relación del sujeto con los productos mediáticos
Trabaja con grupos relativamente pequeños	Instaura relaciones masivas
Diseña procesos de aprendizaje	Diseña producciones mediáticas
Importancia en los mensajes ilustrativos y formativos	Importancia del relato
Su objetivo se ubica en el propósito del acto pedagógico	Su objetivo se ubica en el impacto del acto comunicativo
Se defiende lo que se quiere decir, el contenido	Defensa de la manera de decir, de la forma expresiva
Estereotipo: La escuela seria y responsable que quiere transmitir conocimientos y formar moralmente	Estereotipo: medios frívolos que vacían de sentido todo con el fin de masificar
Relevancia de los procesos	Relevancia de la imagen y la aceptación masiva.
Moralista	Se descentra del moralismo entre los buenos y los malos.
Privilegio en las estrategias didácticas y pedagógicas: como enseñar y como aprender.	Privilegio de estrategias narrativas y de la necesidad de enganchar la audiencia.
Implicación racional. La hegemonía cognitiva de las culturas textuales que en terminología de Bruner implica una “modalidad paradigmática, lógico científica”, para hacer aparecer la secuencia explícita del conocimiento. La importancia del saber y el conocer.	Implicación emocional de las culturas audiovisuales que en terminología de Bruner implica una “Modalidad narrativa” para hacer aparecer las vicisitudes de las intenciones humanas. La importancia del ver y el querer.
Tiempo planificado para la utilidad utilización.	Tiempo asociado al ocio, tiempo libre o pérdida de tiempo.
Linealidad	Discontinuidad
Pureza	Mezcla
Larga temporalidad, sistematicidad, esfuerzo, disciplina	Inmediatez, informalidad, experiencia profana, goce, disfrute
Realidad	Ficción

2.6 Formatos. Algunas definiciones claves

Video

A pesar de que el video cotidianamente es asociado al mundo de lo visual, en el contexto técnico y tecnológico el video se relaciona con lo audiovisual y puede definirse como:

El registro, tratamiento y reproducción sincrónica de imágenes y sonido, en soporte electromagnético (...) constituye en definitiva un fenómeno audiovisual (Durá Grimalt, 1988)

El autor resalta que la relación entre la imagen y el sonido al interior del video no es azarosa, sino que por el contrario, imagen y sonido, se encuentran íntimamente relacionadas, al compartir una misma temporalidad. Por ello, es incorrecto definir al video en tanto medio y tecnología, como el magnetoscopio doméstico (VHS o Betamax) o como el casete de video, pues se confunde la materialidad física con el medio tecnológico. Durá Grimalt apoyado en McLuhan, afirma que el medio tecnológico se define no por su materialidad física, sino por las lógicas sintácticas y semánticas que configura y posibilita tal materialidad, y en este caso, es la lógica de la conjunción de la imagen y el sonido electrónicos, que deviene lenguaje audiovisual.

Sin embargo, la audio visualidad que define al video como medio tecnológico, es distinta a la del cine, pues es imagen y sonido de carácter electromagnético, no es imagen estática que adquiere movimiento con la superposición y movimiento de las láminas y a la que después se le “añade” el sonido, sino imagen capturada en movimiento junto con sus sonidos.

Puede decirse, además, que aunque TV y video comparten la misma naturaleza electromagnética en lo audiovisual, como medios tecnológicos tienen una diferencia, mientras el video se define

por el registro y reproducción simultánea de la señal video y audio; La televisión se caracteriza por ser, “transmisión sincrónica y recepción simultánea de sonido e imagen a distancia (...) La transmisión a distancia de señales audiovisuales” (Durá Grimalt, 1988). Sin embargo, ambas tecnologías son afines y complementarias, pues con base en su audio visualidad electrónica, se ha hecho posible poner a circular por emisión televisiva, pre-grabados de video, se juntan pues el registro y reproducción simultánea de las señales audiovisuales, con su transmisión sincrónica y su recepción simultánea.

Estas distinciones entre los medios, al nivel de sus posibilidades y características tecnológicas, puesto que las posibilidades y las características técnicas y tecnológicas del video, inciden y definen, tanto los procesos de realización, como los procesos de recepción, prestándose de este modo, a determinadas realizaciones, a usos sociales específicos, y a lecturas particulares, que inciden en las formas de interpretar y dar sentido a “la realidad”.

Los medios se prestan a realizaciones y lecturas concretas que moldean a largo plazo los hábitos perceptivos (...) es sustancial para nosotros constatar que la extensión de una nueva base tecnológica supone la invitación a unos usos sociales que transforman sustancialmente las formas de percepción. (Durá Grimalt, 1988)

Esto es clave para nuestro trabajo, pues, si se piensa en la producción, usos y recepción de materiales audiovisuales pedagógicos, materiales que, además, son simultáneamente televisivos y de video; hay que contemplar desde el comienzo sus posibilidades técnicas y tecnológicas, pero sobre todo, cómo estas posibilidades, inciden en la configuración de lenguajes específicos, y en la configuración de formas de percepción y lectura de los fenómenos. Es decir, la producción y recepción de un producto cultural que pretende articular los campos de la comunicación y la educación,

El medio es el mensaje. Esto significa simplemente que las consecuencias individuales y sociales de cualquier medio es decir de cualquiera de nuestras extensiones, resultan de la nueva escala que introduce en nuestros asuntos cualquier extensión tecnológica nueva. (...) lo que estamos considerando aquí son las consecuencias mentales y sociales de los esquemas en cuanto amplifiquen o aceleren los procesos existentes. Porque el “mensaje” de cualquier medio o tecnología es el cambio de escala, ritmo o patrones que introduce en los asuntos humanos. (McLuhan, 1966).

Esta tesis de que el medio opera como mensaje, se retomará y profundizará más adelante cuando se hable de algunas características del lenguaje audiovisual del video y de la televisión. Se introduce ahora una aclaración de las diferencias entre el video-clip y el video didáctico.

Video-clip

Hace referencia a un género específico ejecutado sobre medio video, que tiene como especialidad, la creación de realizaciones audiovisuales que acompañen y sirvan de promoción comercial a producciones musicales. Este género se viene desarrollando desde la década del setenta, y tiene como antecedentes directos, al cine musical, a los corto metrajes producidos por agrupaciones como *The Beatles* y *Pink Floyd*, a los anuncios televisivos de carácter publicitario, y al movimiento de *video arte experimental*, el cual, paradójicamente se desplegó en oposición abierta a la televisión comercial. (Durá Grimalt, 1988)

Actualmente *el video clip* se encuentra en pleno auge y desarrollo, presentando no solo un publico “cultivado”, sino espacios socioculturales dedicados exclusivamente a su exposición, como por ejemplo, el Canal MTV (*Music Television*). Por lo anterior se lo catalogará como: “mezcla de vanguardia y publicidad” (www.fortunecity.com)

Estas son algunas citas sobre las que se puede argumentar esta descripción y definición del videoclip:

Por un lado, tenemos una trama de imágenes en secuencia y música en progresión, estas bandas expresivas se entrelazan para formar un modo audiovisual, o mejor musicovisual. (www.fortunecity.com <<http://www.fortunecity.com>>)

(...) en 1990 es uno de los fundadores de la productora de cine y TV Nueva Imagen. Posteriormente Cristian Galaz se desarrolla en el área de los video clips, campo en el cual ha trabajado con diferentes grupos y solistas entre los que se destacan *los prisioneros*, *Jorge González*, *La Ley*, *Inti-Ilmany*, *La Sociedad*, *Ilapu*, *Carlos Cabezas* y el dúo español *Ella Baila Sola*. (El chacotero sentimental, la película; El director)

Video didáctico

Apoyándonos en Cebrián de la Serna, se encuentran cuatro ideas claves para pensar los cuatro momentos de producción, circulación, usos y recepción del producto pedagógico y cultural *Las Claves del Altillo*:

(i) La tecnología del video es diferente de la tecnología televisión. Por tanto, su uso (en contexto pedagógico o extra-escolar) implica más que el visionado lineal, uniforme y receptor. El video es interactivo desde su base tecnológica y esto debe marcar los usos y recepciones del mismo. Diferenciando la tecnología video y la tecnología televisión, y definiendo los rasgos y posibilidades que la tecnología del video presenta, los cuales deberían ser tomados en cuenta, según el autor, tanto para la producción como para el uso de los videos didácticos.

(...) la tecnología del sistema video comporta tres elementos básicos y diferenciadores a tener en cuenta en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por un lado *la interactividad* con el sistema y usuario (*play*, *review*, capacidad de pausa, repetición de lo visto, etc.); por otro lado, *los sistemas de símbolos* que utiliza (código audiovisual, imagen fija, gráficas, música, etc.) similares a los empleados por la T.V.; por último *el mensaje*, las distintas formas que pueden estar presentando y estructurando, así como, los distintos contenidos culturales que transmite.

¿Qué conocimientos y seguridad tienen los productores y enseñantes de los procesos que desde estos tres elementos están provocando esta tecnología en las experiencias educativas? Es decir, ¿Los enseñantes conocen los procesos interactivos que están generando con el uso del video?, ¿Tienen éstos certeza de los procesos de comprensión de los mensajes y de la interpretación de los sistemas de símbolos que están realizando sus estudiantes?, ¿Tienen en cuenta los diseñadores, productores y realizadores los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se insertaran estos materiales?

El autor apunta básicamente, a que si el video es llevado al aula para su recepción por medio del “visionado”, la tecnología que se usa realmente no es el video, sino la televisión, pues se está desconociendo y subutilizando la *interactividad* entre el sistema y el usuario, que el video permite por medio de comandos como *pausa* o *retroceso*.

Ver sólo TV no es un proceso específicamente educativo, ni es utilizar el video en todas las posibilidades esta tecnología videográfica puede ofrecer (...) considero que no se utiliza el

video didácticamente en las escuelas porque el material de paso es un mensaje construido para ser visto en la TV. Por lo tanto, la practica del video consiste en ver TV.

De esta aseveración de Cebrián de la Serna, derivamos nuestra primera hipótesis de uso del video en la escuela.

(ii) El video didáctico, no sólo debe manejar las posibilidades implícitas en la tecnología video - para ser distinto a la TV-, sino que además, debe ser pensado para su uso exclusivo en procesos escolares de enseñanza aprendizaje:

“Esto nos lleva a otras cuestiones: ¿Existe el video didáctico?, en el caso que exista, ¿hay diferencias entre un video didáctico y un producto televisivo, pongamos por caso, un documental? En caso de que existan estas diferencias ¿Cuáles serían sus características? Y ¿con qué idea está elaborado para ser usado?”

Habría problemas en la producción de videos didácticos, cuando no se tiene claridad sobre lo que es el realmente un video didáctico:

“... esto es así por diversas razones -su costo, pocos especialistas en ese tema, falta de prácticas en las aulas del uso de tecnologías... En cualquier caso, hay muy poca tradición en producir videos para uso exclusivos en educación.”

El video didáctico debe ser un material diseñado y producido exclusivamente para fines pedagógicos, para procesos de enseñanza y aprendizaje; se puede ver TV en el aula y esto puede ser por supuesto un proceso educativo, pero el programa de TV no trae consigo, ni intencionalidades de aprendizaje, ni recomendaciones para su uso, ni orientaciones pedagógicas, el video didáctico sí debería traerlas:

Los documentales suelen estar recogidos en las revistas de información al telespectador. Estas revistas nos indican el día y hora de emisión, y en pocas ocasiones, el contenido general y algunos créditos (...) sin embargo, nunca hemos encontrado en la revista - por ejemplo - indicaciones sobre el nivel de audiencia para el que está dirigido, los objetivos, conceptos, la metodología de uso, etc, que podemos desarrollar y conseguir con este producto (...) los documentales y demás programas televisivos no están diseñados para ser insertados en un proceso de enseñanza aprendizaje. Sin duda son potencialmente educativos (...) no obstante (...) uno es la TV, sus mensajes y sus grandes posibilidades para la educación. Y otro muy distinto, es el video producido para el consumo exclusivo en las aulas.

Por todo lo anterior, el autor define el video didáctico del modo que sigue:

Podríamos definir el video didáctico por su principal característica y crucial circunstancia: que esté diseñado, producido, experimentado y evaluado para ser insertado en un proceso concreto de enseñanza aprendizaje, de forma creativa y dinámica.

Esas dos características, permiten repensar la producción de materiales didácticos y audiovisuales como una producción que se reclama “anfibia”.

(iii) Características del video didáctico y recomendaciones para su uso. Una serie de características que los videos didácticos deberían poseer y algunas consideraciones para su uso, que también representan pautas para su producción, uso y evaluación, son:

- *Toda la experiencia educativa no debe residir en el video:* “Un video didáctico debe estar pensado -no siempre- para ser usado conjuntamente con otros materiales y sistemas de símbolos. Esto quiere decir que, todo el contenido no debe residir exclusivamente en

este soporte magnético -cinta- de lo contrario, fácilmente caeríamos en la saturación y en la pérdida de información por parte del que lo consume, dado que toda la información exigirá mas tiempo de duración.”

- *El video requiere claves para orientar su lectura.* “Un video puede ser magnífico pero podemos malograrlo por un mal uso, y en este caso, necesitamos aun más al enseñante y una guía para su uso (...) estas guías tienen un amplio cometido, pues, deben dar pistas para antes, durante y después del visionado. Informaciones para desarrollar ejercicios previos al visionado para predisponer al alumnado (...) mostrar las pautas y las cuestiones que se pueden realizar durante el mismo y ofrecer datos sobre como evaluarlo”
- *El uso del video y sus resultados requieren ser evaluados.* “La evaluación es una de las claves del video didáctico mas diferenciadora (...) Debe conocerse el resultado que se espera el alumnado obtenga, el mapa semántico correcto, marcar las relaciones entre los contenidos, indicar o señalar las ideas fundamentales, así como las dudas que puedan producir en su publico.”
- *El video debe desarrollar un proceso colaborativo e interactivo entre maestro y alumnos.* “...la colaboración del video con el estudiante no debe quedarse solo en la comprensión, es decir, mostrar claramente el contenido, sino mostrarle el acto de la acción, del cambio producido con esta experiencia, la transferencia de conocimientos a otras circunstancias.”
- *El video es un apoyo para el maestro.* “... el video y las guías deben ser textos de ayuda al discurso del profesorado para dar mayor coherencia y apoyo puntual a su discurso en clase o para crear un discurso que no dispone por diversas causas.”
- *No deben olvidarse las posibilidades plásticas y emotivas del lenguaje audiovisual.* “Por el hecho de ser un video didáctico no debe olvidarse todas las técnicas y recursos que se han cosechado en la historia de esta industria audiovisual y que tanta influencia provoca en los individuos (...) debemos, por tanto, emplear y buscar un equilibrio doble entre: Por un lado, los criterios de veracidad racional que rige la credibilidad del conocimiento formal (...) y por otro, la credibilidad narrativa o verosimilitud de los conocimientos narrativos. Los videos didácticos deben realizar un equilibrio entre verosimilitud y veracidad, conjugar lo emocional con lo racional, corazón y cerebro, emoción y cognición. Posiblemente la imagen alcance el intelecto pasando antes por el corazón” Esto es muy importante desde el punto de vista Comunicación/ Educación y será retomado más adelante.
- *Se debe romper la linealidad y la unidireccionalidad de su recepción.* “La elaboración de los videos debería tener en cuenta otras formulas que animen o faciliten su recepción con posturas y procedimientos más activos por parte del consumidor. En palabras de Freire, contrarrestar una recepción “bancaria” de los contenidos” Esto se logra solo si dejamos de estar “acostumbrados a videos lineales”.

¿Por qué no producimos materiales realmente de apoyo en el aula, que se ajusten perfectamente al ritmo de las charlas de clase, de sus espacios, de sus actividades... con formas más interactivas para usarse durante su visionado? (...) Si la adquisición del conocimiento es social ¿Por qué no rompemos los procesos individuales que se practican con los videos en su recepción -a pesar de que después se comparten después sus contenidos- y elaboramos por el contrario, un proceso social y grupal de recepción, con la intención sin duda, de que se produzca más tarde un proceso individual más significativo y autónomo?

De allí se pueden plantear algunas formas de uso de los videos como las siguientes:

“Que después de su visionado se reflexione, realicemos procesos de meta-percepción, procesos de inferencias, procesos de contratación con otras fuentes, etc. Parando el video si hiciera falta, buscando otra información para seguir en el discurso de este video, sin duda, para que esto sea posible el mensaje del video debe estar previamente diseñado y producido para tal fin, como sería por ejemplo, respetando los tiempos de las actividades que pueden provocarse.”

Estas reflexiones son muy pertinentes para mirar las formas de producción, uso y recepción de los videos. Unas últimas recomendaciones del autor son:

- ¿Cómo hacer materiales abiertos sin que la gente se pierda en ellos? Es difícil estimular los cerebros para que florezca la reflexión racional, manteniendo un discurso abierto, en un medio audiovisual lineal y con una mente dispersa como la del joven. ¿Cómo hacer interactivo lo lineal sin que se pierda la estructura narrativa? En el caso de que produzcamos un video con estructura interactiva, ¿cómo no perder la linealidad en un producto interactivo?
Por supuesto, no es fácil la producción de videos que respondan, por un lado, a este marco tan rico de la Reforma,² y por otro, a las diversas características señaladas antes. En cualquier caso, estamos obligados por lo menos a romper la práctica tradicional de los videos transmisivos. Para ello, se requiere esfuerzos por parte de todos: tanto por los que diseñamos, producimos y evaluamos materiales audiovisuales, como por los enseñantes que los usan.
- “Falta sin duda (...) investigar más en este campo de los videos didácticos (...) es extraño encontrar productoras que establezcan una relación simbiótica con los profesionales de al educación. Igualmente, es difícil que estas productoras diseñen y produzcan un video bajo principios psicopedagógicos, y mucho menos que elaboren una estrategia de seguimiento y experimentación, sí como, de evaluación, de este producto. Junto a estas realidades, por tanto, será oportuno la colaboración de investigadores, técnicos, y enseñantes, que aborden con dedicación exclusiva las necesidades prioritarias que ya están surgiendo en esta área específica”

Características, rasgos y propiedades del video y la televisión

Son comunes a la imagen compartida por el video y por la televisión ser una imagen eléctrica y audiovisual (Durá Grimalt, 1988), pero existen otros rasgos en estos medios tecnológicos, en los que podrían plantearse analogías.

Reflexionar en torno a este tópico es importante, pues tales rasgos y características devienen en la conformación de unas lógicas particulares de las maneras de *percibir, representar y comunicar*, como también de unas *formas de implicación subjetiva*, que, permiten afirmar, que el campo mediático en general, y en este caso concreto, de los medios eléctricos y audiovisuales, presenta unos discursos, lógicas y configuraciones de mundo y subjetividad, distintas y hasta opuestas a las que rigen el mundo escolar.

Un rasgo compartido tanto por la televisión como por el video, es que el video es hoy una forma de realización televisiva, y el medio televisivo también es un medio de difusión de las

² El autor hace referencia a la Reforma Educativa del contexto español, diseñada a mediados de la década del 80 y aplicada en la década de los 90's.

producciones de video, lo que hace posible que pese a las diferencias puedan establecerse las siguientes similaridades:

(i) *La aceleración en la producción-percepción de imágenes: el flujo audiovisual.* La tecnicidad del equipo de video (que forma parte del medio televisivo actual), permite que las imágenes sean producidas instantáneamente (sin revelado), (ii) como también hace posible que la producción, cambio y superposición de imágenes sea cada vez más rápido, esto implica a su vez, una aceleración en la percepción de las imágenes. Del mismo modo que se acelera su producción, se acelera su percepción:

El ritmo al que creamos y consumimos las imágenes hoy es mucho más acelerado que cualquier otra época. Al no prestar atención a los detalles la percepción del medio video es mucho más rápida que la del cine, de ahí que seamos capaces de hacer multitud de cosas de cosas mientras visionamos la grabación. (Durá Grimalt)

Se perciben entonces, en un lapso cada vez más reducido de tiempo, una mayor cantidad de imágenes, que por lo demás se (iii) desplazan, remplazan y suceden constantemente. De la imagen única y estática, característica del arte moderno y hasta cierto punto del cine, se pasa a una imagen cinética, móvil y dinámica, que se sucede y se transforma de manera permanente y acelerada. Del modo de ser de la imagen “moderna” primordialmente estática, se pasa a la imagen eléctrica, plena de movilidad, desplazamiento y cambio constante, y que relacionada con las industrias culturales, en términos conceptuales será llamada chorro o *flujo audiovisual*.

Las imágenes -además de sucederse- se yuxtaponen, incrustan, y superponen continuamente. Por si ello fuese poco, el ritmo endiablado acentúa el vértigo de un flujo de imágenes que se imbrican imprevisiblemente. El espectador es sometido a una continua llamada de atención. En cuanto empieza darse cuenta de lo que se plantea, la situación ya ha variado. Nada permanece en su lugar. Cuando algo aparece es para ser inmediatamente transformado. Se pasa del blanco y negro al color, de lo fijo a lo móvil, de la toma directa a la toma de archivo, del sueño a la realidad. Se cambia de velocidad, género, estilo, papel, y medio. Todo esta sujeto a una constante movilidad. Solo así se consigue la mirada infiel del televidente ... la multitud de maneras en que las imágenes-video se suceden y transforman, condicionan modos de percepción sensiblemente diferentes a los que impusieron los anteriores medios audiovisuales (Durá Grimalt, 1988)

La percepción y la capacidad de interpretar y configurar sentido del mundo, se entrena pues en la fugacidad y el cambio constante, aprendemos a percibir, representar y comunicar con imágenes que se remplazan constante y rápidamente, configurando nuestro hábitat perceptivo. Este fenómeno es particularmente en el flujo televisivo y en las nuevas condiciones en las que se produce la “neo-televisión”.

Flujo Televisivo

Todo acto de comunicación se inscribe, efectivamente, en una situación particular, cuyas reglas deben ser identificadas y respetadas por sus protagonistas. En el medio televisivo, por los modos como los contenidos y las formas de los productos audiovisuales se relacionan con las audiencias, es posible identificar ciertos mecanismos que tienen como objeto imposter contacto con los receptores mediante un *simulacro de interacción*, y una *retórica de lo directo*, organizada sobre el eje de la proximidad y la magia del ver, que produce sensaciones de *inmediatez* y *familiaridad*, rasgos propios de lo cotidiano (Martín-Barbero, 1998: 298-301).

El flujo televisivo se construye, principalmente, por tres “contratos comunicativos” o implícitos de la comunicación, que engloban diversos géneros y formas de mediación identificables (Lochard y Soulages, 1998): a) un contrato de información; b) un contrato de entretenimiento, y c) un contrato de publicidad. Estos “pactos” tienen la finalidad de capturar la recepción del televidente y para proporcionarle las herramientas que le permiten identificar y diferenciar las reglas entre un contrato y otro. Las propuestas de la llamada neotelevisión, han creado un híbrido, mezcla de información, educación y de entretenimiento, de realidad y ficción, de espectáculo y sensacionalismo, donde el que mira y escucha puede sentirse protagonista de lo que pasa en la pantalla y en la realidad.

Las principales metas de estos contratos se proyectan hacia diversos imperativos, entre ellos: ampliar la capacidad de inteligibilidad del mundo del televidente (en el nivel de la racionalidad), y a la creación de emociones y de nuevos efectos en la percepción del mundo (en el nivel de la esfera de las sensaciones). Esto último imperativo casi siempre ha prevalecido en el acto de ver televisión. Así como han cambiado paulatina y radicalmente los modos de relación de los televidentes con la oferta del medio televisivo, también se han transformado las recursividades del lenguaje televisivo. En la denominada neotelevisión, se interpela al receptor mediante dispositivos que reclaman de él pericia, habilidad y destreza para el desciframiento; sistemas de significación que transformaron la mirada de las audiencias. (APONTE, 2001)

Como la oferta televisiva se construye bajo el signo del info-entretenimiento, se desdibujan ahora los límites de los géneros, apareciendo: los info-merciales, los docu-dramas y los publi-reportajes, que alteran esos antiguos contratos de comunicación, claramente reconocibles. Es usual que los espectadores no vean programas completos, que la televisión no sólo se vea sino que se escuche como un contacto permanente. Una nueva fórmula de hacer televisión muestra, narra y espectaculariza los eventos para mantener o abarcar las audiencias en una competencia por el *rating*, y para enfrentar el uso repetido del control remoto por el televidente (*zapping*).

Las emisiones noticiosas televisivas son plenas en el uso excesivo de los detalles en la imágenes como prueba de lo que se dice: lo visualizado se impone sobre lo escrito y lo hablado. Se proponen un sinfín de minirrelatos de formas estéticas cada vez más complejas. Las imagerías del flujo televisivo muestran nuevas expresividades (erotismo, vulgaridad y violencia) y recursos retóricos (metaforización e hiperbolización) para tratar de provocar una permanente emocionalidad.

Referencias Bibliográficas

- ACEVEDO & GARCÍA, 2000. La evaluación de competencias en matemáticas y el currículo. Un problema de coherencia y consistencia. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Unibiblos, 139-190.
- APONTE, Rosa María, 2001. *La televisión: una relación doméstica. Del asombro al infoentretenimiento*. En: Etcéter@. Una ventana al mundo de los medios, junio de 2001. <<http://www.etcetera.com.mx/pag44ne8.asp>>

- BARROSO, J et al. (1998). "Evaluación de los medios informáticos: una escala de evaluación para el software educativo". En CEBRIÁN, M. *et al. Creación de materiales para la innovación con nuevas tecnologías*: EDUTEC97. Pp. 355-358 Málaga: ICE Univ. Málaga.
- BOIX, Montserrat. (1983). Escala de Valoración de software educativo. En: FERRER, Antonio M.; ALCANTUD, Francisco (1995). *La tecnología de la información en el medio escolar*. Valencia: Editorial. Nau.
- BRISSET. Demetrio, E. *Los mensajes audiovisuales. Contribuciones a su análisis e interpretación*. Málaga: Universidad de Málaga, 1969.
- CABERO, Julio. (1994). Dimensiones generales para la evaluación de los medios de enseñanza. En SANCHO, Joana (Coord) (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori, p. 247-249.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1975) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores, vol. I.
- _____. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel. (1996). "Selección y evaluación de recursos tecnológicos". En GALLEGU, D. J.; ALONSO, C.; CANTÓN, I. (coords.). *Integración curricular de los recursos tecnológicos*, p. 377-402. Barcelona: Oikos-Tau.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel. *Los videos didácticos: claves para su producción y evaluación*. <<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n1/n1art/art13.htm>>.
- CHEVALLARD, Yves. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CHRISTIN, Alberto. (2000). *La terna didáctica*. Madrid: A Parte Rei. Revista de Filosofía, No. 7, marzo. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/christin.htm>
- CUADRA, Álvaro. *Imágenes de un atentado mediático. Los transcontextos televisivos: la seducción del horror*. En: <http://www.psicomundo.com/foros/crisis/cuadra.htm>
- DURÁ GRIMALT, Raúl. (1988). *Los Video clips precedentes, orígenes, y características*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- EL CHACOTERO SENTIMENTAL. *La película: El director*. www.elchacoterosemimental.cl <<http://www.elchacoterosemimental.cl>>
- FERRÉS I PRATS, Joan. *La realización de videogramas didácticos. Entrevista a Jordi Lladó*. Barcelona: Alta Fulla-Fundación Serveis de Cultura Popular, 1992.
- FERRÉS I PRATS, Joan. *Recursos videográficos*. Barcelona: Alta Fulla-Fundación Serveis de Cultura Popular, 1989.
- FERRÉS I PRATS, Joan. *Video y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.
- FOUCAULT, Michel. [1977] (2000). Poderes y estrategias. En: *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- GALLEGU, D.; ALONSO, C. (1999). El ordenador como recurso didáctico. Madrid: UNED.
- HAUSER, René *et al.* (1993). La situación de los materiales educativos en la Subregión Andina. Bogotá: SECAB.
- HERNÁNDEZ, ROCHA y VERANO, 1998. Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: ICFES.
- HYMES, Dell H. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. En: Revista del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- IBERNON Muñoz, Francisco. (2001) FREINET, Célestin y la cooperación educativa. En: TRILLA; Jaumé (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Editorial Grao, 249-268.
- JIMÉNEZ, Emmanuel Y. & LOCKHEED, Marlane E. (1996). *Public and Private Secondary Education in Developing Countries: A Comparative Study*
- LEVIN, H., & LOCKHEED, Marlane E. (Eds.). (1993). *Effective schools in developing countries*. London: Falmer.

- LOCHARD, Guy & SOULAGES, Jean-Claude, 1988. En: U. Jaume, I. *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Universidad de Valencia, Círculo de Análisis del Discurso/ Universidad Autónoma de Barcelona.
- LOCKHEED, Marlaine & LONGFORD, Nicholas. (1989). *A Multi-level model of school effectiveness in a developing Country*. Washington D.C.: Banco Mundial. División de Educación y Empleo (PPR WPS 242) (Resumen: <<http://www.grade.org.pe/gtee-preal/bib7-3.htm>>)
- LOCKHEED, Marlaine E., & VERSPOOR, A. (1991). *Improving primary education in developing countries*. New York: Oxford University Press. Washington D.C.: World Bank, february.
- MALAVER, José. (1998). *Transgresión y violencia*. En: Revista Ensayo & Error No. 5: 112-137.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. (1999) *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. (1998). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili-Convenio Andrés Bello.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. (1999). Retos culturales de la comunicación a la educación. En: *Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-UNESCO-Fundación Social.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (1992). *Cómo analizar los materiales*. Cuadernos de Pedagogía, No. 203: 14-18.
- McLUHAN, Marshall. *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Piados, 1966.
- NOVICK, Marta & GALLART, María Antonia (Coord., 1997). *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Montevideo: OIT/ CINTERFORRET.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1991). "¿Cómo evaluar los materiales?". Barcelona. Cuadernos de Pedagogía, No. 194.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). "Evaluación de materiales didácticos". En SANTOS, M. A. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe pp. 201-206.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto; VALENZUELA, Jorge & WOLFF, Laurence. (1994). *Improving the Quality of Primary Education in Latin America and the Caribbean: Toward the 21st Century*. Washington D.C.: World Bank, december.
- SEVILLANO, María Luisa. (1985). "Evaluación de materiales y equipos". En RODRÍGUEZ, J. L.; SÁENZ, O. (coords). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alcoy: Marfil.
- SQUIRES,D./McDOUGALL. (1997). *Como elegir y utilizar software educativo*. Madrid: Morata.
- TORRADO, María Cristina (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Unibiblos.
- VARGAS DE AVELLA, Marta *et al.* (2001). *Materiales educativos: conceptos en construcción*. Bogotá: Convenio Andrés Bello-GTZ, Proyecto Materiales Educativos para la Educación Básica, CAB, p. 65-68
- VILLAR, M; MÍNGUEZ, E. (1998). *Guía de evaluación de software educativo*. Grupo ORIXE. Euskadi.



3. PRODUCCIÓN

Desde el pasado “*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*” el Programa RED ha privilegiado una perspectiva investigativa, que procura desentrañar los significados para los directamente comprometidos en la concreción comunicativo-educativa de los proyectos del *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP*.

Para tal fin, se ha puesto en marcha una dinámica de reconstrucción de la cronología histórica del proyecto, rastreando de manera arqueológica en los inicios y desarrollos de la propuesta, en la evolución de las escrituras y todas aquellas huellas que van dejando quienes intervienen en el proceso de materializar un producto cultural y un propósito compartido. Se trata de una estrategia de desciframiento de lo que en primer término se aparece como un palimpsesto, del que necesitan reconstruirse la sucesión y simultaneidad de significaciones, para que sea posible evaluar *a posteriori* cuál fue la toma de decisiones que determinó las marcas de identidad del producto pedagógico, para aprender de sus lógicas de construcción y sopesar en esta nueva realización, cuál fue el tono del diálogo alcanzado entre los campos de la comunicación y la educación, entre las dimensiones de lo público y lo privado y en últimas, inferir los alcances pedagógicos para los cuales fue concebida la iniciativa.

El estudio procura hacer inteligible el proceso que dio a luz el proyecto audiovisual de *Las Claves del Altillo*, su intención central no pretende atrapar una verdad, en tanto hace parte de un proceso donde se entrelazan de manera compleja, eventos y participaciones personales e institucionales, que quedan sujetos casi siempre, incluso para quienes fueron sus protagonistas, a la merced de los efectos del olvido y al recuerdo de quienes obraron como sus autores, por lo que se asume el desafío de reconstruir tal historia de manera analítica y prospectiva, pues no se trata sólo de la reconstrucción del pasado o un análisis del presente, de una historia vivida, sino de la interpretación de un proceso vivo, en curso, que aún no se termina de narrar y donde el Estudio espera poder incidir.

Para recolectar información respecto del proceso de producción, se acudió a los archivos del IDEP, a la serie de documentos conceptuales, contractuales y de correspondencia relevantes y a la realización de una serie de encuentros y entrevistas con diversas personas que intervinieron en la concreción de los videos y su posterior emisión por un canal de televisión local, a fin de obtener una serie de documentos orales o *etno-textos* (Le Goff, 1995: 11) que relataran de viva voz, las representaciones de la historia de vida de *Las Claves del Altillo*.

La producción de *Las Claves del Altillo* se enmarca en la política de transformación y mejoramiento del servicio educativo y en la misión del IDEP de:

“procurar el mejoramiento cualitativo de la educación del Distrito Capital a través del fomento de la investigación y de las innovaciones educativas, el fomento de la producción de material educativo y la

promoción e evaluación de la oferta de capacitación docente”. (*Justificación*, Contrato No. 79 IDEP-Corpoeducación: 1.)

El Estudio entiende el proceso de producción, no sólo como la acción de construir, transformar o fabricar cosas útiles o socialmente relevantes, sino la realización material de un objeto, de una idea o de un proyecto. En sentido amplio, la producción alude a la potencia de la imaginación creadora, que no es meramente reproductiva y que permite el surgimiento de lo radicalmente nuevo. Para el proyecto de las *Claves del Altillo* se puso en juego la acción sinérgica de distintos actores e instituciones del campo de la pedagogía y el campo de la realización audiovisual, para concitar interrelaciones, procesos de creación colectiva y lógicas productivas dispares, con miras a materializar un producto educativo de impacto sociocultural en la ciudad. Desde una perspectiva más técnica y cercana a los análisis críticos de las industrias culturales, Martín-Barbero precisará que comprenderlas, moviliza una triple indagación:

“Sobre la *estructura empresarial* –en sus dimensiones económicas, ideologías profesionales y rutinas productivas– sobre su *competencia comunicativa* –capacidad de interpelar/ construir públicos, audiencias, consumidores– y muy especialmente sobre su *competitividad tecnológica*: usos de la *Tecnidad* por los que pasa hoy en gran medida la capacidad de innovar en los Formatos Industriales”. (1998: xix).

Como el material fundamental de cualquier historia es el tiempo, la cronología que a continuación se detalla en seis momentos, cumplirá la función de hilo conductor del proceso de producción: desde los antecedentes del proyecto, la asesoría pedagógica, la realización audiovisual, la descripción del producto, la articulación comunicativo/ educativa del mismo y la producción televisiva. Estos seis momentos del capítulo se pueden sintetizar desde dos grandes aristas: los procesos de producción y el producto, (especificado en el cuarto momento).

3.1 Primer Momento. Antecedentes

Son antecedentes de la producción de *Las Claves del Altillo*, entre otros proyectos:

- La Evaluación Censal de Competencias Básicas en el Distrito Capital (aplicada en las áreas de Matemáticas y Lenguaje en los grados tercero y quinto).¹
- El Plan de Acción del IDEP 1998-2000, *Desarrollo por medios masivos No. 7116*, que junto con sus otras dos líneas programáticas, innovaciones e investigaciones, estructuran el programa *Mejoramiento de la calidad de la educación*, que en sus últimos tres años ha desarrollado proyectos innovadores en la televisión en el país: *Francisco*, *El Matemático*, *Las Claves del Altillo*, *Aula Viva* y *Vida Maestra*, con lo que afirma la apuesta del IDEP de educar con medios de comunicación.
- La investigación: *Audiovisuales de carácter educativo en Santa Fe de Bogotá*, realizada por el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia para el IDEP (1998-1999) Caracterizó 238 instituciones escolares y los equipos que poseen, el uso que hacen de los audiovisuales, la oferta disponible de material audiovisual en la ciudad.
- El proyecto: *Uso de la televisión en el aula*, patrocinado y financiado por el IDEP y la Fundación Antonio Restrepo Barco, desarrollado por la Pontificia Universidad Javeriana y la Facultad de Educación de la Universidad Externado (2000). Preciso que: “La

¹ Primera aplicación en octubre-noviembre de 1998. Segunda aplicación –instituciones educativas de calendario B–, mayo de 1999. Tercera aplicación, octubre de 1999.

introducción de cualquier medio al aula, demanda el análisis y transformación del ecosistema comunicativo. La lógica de la producción audiovisual puede transformar el aula y las relaciones pedagógicas, mediante la creación de escenarios de aprendizaje lúdicos, creativos, reflexivos. La estrategia de uso de lo televisivo videográfico IPAR desarrolla las múltiples competencias de comunicación de los escolares y de sus maestros. Es posible transformar el aula a partir de una propuesta edu-comunicativa que relaciona la producción de medios con la recepción crítica de los mismos.”²

- La producción, edición y emisión televisiva del seriado *Francisco, El Matemático* y la distribución masiva de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro*, desarrollados con base en una serie de historias de vida de maestros del Distrito, donde se buscó convertir los problemas morales en un objeto de análisis colectivo y cuya evaluación y seguimiento fue documentado por el estudio realizado por el Programa RED en el año 2000.
- El proyecto caja de herramientas *Aula Viva-Aula por Dentro* (Serie VHS), desarrollado entre el IDEP, la Secretaría de Educación del Distrito y Corpoeducación, donde se recupera la reflexión pedagógica y la observación del aula de clase como herramienta de la formación de docentes, registrando además: “prácticas exitosas de enseñanza-aprendizaje en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y tecnología, que se materializa en una serie de videos en los que se analizan las acciones y conductas de los alumnos y de su maestro conducentes a un proceso de enseñanza y aprendizaje con mejores resultados”.³ Incluye la *Serie Guías* de la SED, donde se apoya a los docentes en la comprensión de la noción de competencias y se aportan estrategias metodológicas y didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje. La publicación periódica del *Magazín Aula Urbana* del IDEP, que a través de numerosos artículos viene agenciando un necesario diálogo entre la escuela y las culturas audiovisuales, así como la exigencia a los maestros, por desarrollar competencias pedagógicas mediáticas, con el uso de la televisión, el video y el computador en las aulas.

Los resultados de la Evaluación Censal en Competencias Básicas de la Secretaría de Educación Distrital, concluyeron que un alto porcentaje de niños y niñas no alcanzan los desempeños esperados, siendo las principales dificultades encontradas en el área de matemáticas: la resolución de problemas utilizando unidades de tiempo, la comparación de magnitudes, la interpretación de diagramas y la aplicación de los conceptos de adición y multiplicación. En el área de lenguaje las principales dificultades estriban en: no poder distinguir entre diferentes tipos de textos (periodísticos, científicos, narrativos), problemas a la hora de usar utilizar conectores, inapropiados usos de los signos de puntuación y graves inconvenientes con la lectura y la escritura con sentido.

Esta situación motivó al IDEP, a finales de 1999, a poner en marcha un proyecto audiovisual que contribuyera al dominio de estas competencias por parte de los estudiantes y de ayudas pedagógicas alternativas para los docentes y padres, por la producción en formato de video de una serie de ejercicios en las dos áreas básicas de la enseñanza primaria. A partir de ese momento se inicia otro proceso concerniente a la producción-circulación televisiva de *Las Claves* como

² Fuente: La Investigación en la Pontificia Universidad Javeriana, VI Congreso (octubre 30 a noviembre 2 de 2001). Resúmenes. Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas (JAVEGRAF), octubre de 2001.

³ *Magazín Aula Urbana* No. 24, noviembre de 2000. En: IDEP. Gestión 1998-2000: 21.

parte de una franja vespertina en Canal Capital y a la distribución de los videos por procesos de venta/ adquisición a finales del año 2000 y comienzos del año en curso.

El primer paso para establecer las ideas básicas que fundamentaron este proyecto, que recibió el nombre inicial de *Ejercicios de Lenguaje y Matemáticas* en formato de video, se recaba en un documento de solicitud de términos de referencia, suscrita en septiembre 6 de 1999, por Ann Marie Löök (Asesora de la Unidad de Comunicaciones) y María Cristina Dussán de Suárez (Subdirectora General Académica).

El Objeto aparece allí definido como:

“Diseñar, ejecutar y grabar para ser editados en VHS, “ejercicios de matemáticas y lenguaje” con base en las competencias básicas de matemáticas y lenguaje que se desarrollan en el nivel de primaria, para ser trabajados por alumnos solos o en compañía de sus padres o profesores”. (Ídem, pág.1)

Figuran entre sus futuros alcances contractuales, la precisión de los dominios para los ejercicios de matemáticas y lenguaje: (i) el uso de los números, la realización de operaciones, geometría elemental, el uso de medidas en general, la interpretación de códigos que tengan que ver con números (gráficos, diagramas, curvas, etc.), el uso de fraccionarios y (ii) ejercicios de lenguaje que permitan desarrollar competencias textuales y comunicativas. Los ejercicios diseñados serían la base para la posterior redacción de los guiones de la producción audiovisual, su edición en Betacam y su grabación final en formato VHS.⁴

El rubro presupuestal para esta iniciativa (código 7116) provenía del proyecto *Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos*. Se fijó como alcance del objeto contractual para los ejercicios de matemáticas, el desarrollo de los dominios en: “(i) el uso de números; (ii) la realización de operaciones; (iii) geometría elemental; (iv) el uso de medidas en general; (v) la interpretación de códigos que tengan que ver con números (gráficos, diagramas, curvas, etc.), y (vi) el uso de fraccionarios”. Y para los ejercicios de lenguaje: “(i) distinguir entre diferentes tipos de textos (periodísticos, científicos, narrativos); (ii) dificultades en utilización de conectores (pero, ya que, pues...); (iii) utilización de signos de puntuación; (iv) leer y escribir con sentido”.

Pese a que la propuesta preveía la realización de ejercicios de matemáticas y lenguaje, llama la atención que esta requisitoria que se viene mencionando, formulara como perfil de la institución proponente, una “experiencia en evaluación de competencias, con conocimientos y experiencia en formación de docentes, **específicamente en el área de matemáticas**”.⁵

Los ejercicios deberían estar diseñados: “(i) teniendo en cuenta la secuencialidad que se debe tener para cada uno de los temas en los diferentes grados y ciclos de la básica primaria, (ii) usando materiales de fácil consecución en instituciones escolares y en las casas de los alumnos;

⁴ A mediados de los años 80 las corporaciones SONY, RCA y PANASONIC introdujeron una nueva técnica de grabación que reemplazaba la cinta de carrete abierto otorgando a la imagen una alta calidad y definición. El tamaño reducido de los casetes permitió que por primera vez se combinaran una cámara de calidad de transmisión profesional y una grabadora en una misma unidad, nacieron así las *camcorders*, que utilizaban el formato de casetes de media pulgada que popularizaron la observación de videos en espacios privados, la realización de pregrabados para televisión y la producción de videos caseros.

⁵ El subrayado es nuestro.

(iii) utilizando situaciones de la vida cotidiana de los niños y los docentes, y (iv) realizando los ejercicios con los niños”.⁶

3.2 Segundo Momento. Asesoría Pedagógica

Con base en el antecedente de la producción de la caja de materiales educativos para cualificar los ambientes de aprendizaje, las formas de enseñar y el uso de materiales *Aula Viva-Aula por Dentro*⁷ desarrolladas entre el IDEP, la Secretaría de Educación del Distrito y la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica y la investigación tendiente a identificar los factores que pueden ser atribuibles al docente y que inciden en los resultados (altos y bajos) de competencias básicas en lenguaje y matemáticas, de los alumnos de tercero y quinto grados,⁸ se celebró el Convenio Especial de Cooperación No. 79 entre el IDEP y Corpoeducación, con el objeto de convocar y analizar las propuestas para la realización de los videos y la asesoría pedagógica de los mismos.⁹

Entre las primeras actividades a realizar, este Convenio buscó seleccionar dos docentes asesores para cada área básica, con un perfil de amplia experiencia en aula de clase y participación en la producción de materiales para la formación docente, para que elaboraran una primera versión de 60 ejercicios (30 de matemáticas y 30 de lenguaje), a razón de dos conjuntos de tres ejercicios para cada uno de los desempeños indicados en la Tabla No. 3.1, presentada en la página siguiente:

Otros compromisos contractuales de estos profesores consistirían en asistir a reuniones técnicas periódicas para analizar la relación de los desempeños y competencias a reforzar y las posibilidades de transformación a formato audiovisual. Los ejercicios serían convenientemente validados por otros expertos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en reuniones donde estaría presente el equipo técnico del Convenio y los docentes asesores, para seleccionar finalmente 15 ejercicios definitivos para cada área, que serían sometidos al tratamiento audiovisual.

Entre los meses de noviembre de 1999 y marzo de 2000, Corpoeducación seleccionó como docentes asesores, a dos maestras que habían participado en la redacción de los textos de matemáticas y lenguaje de la *Serie Guías* editadas por la Secretaría de Educación del Distrito en

⁶ IDEP. Solicitud de contratación términos de referencia para el Proyecto *Ejercicios de Matemáticas y Lenguaje*, septiembre 6 de 1999: 1-3.

⁷ “Es una caja de herramientas donde se reúnen varios materiales relacionados con el problema de las competencias básicas en lenguaje y matemáticas, por ejemplo: los resultados de la evaluación y tres videos que pueden ser usados como material didáctico en el desarrollo de las mismas”. (*Magazín Aula Urbana* No. 20, mayo de 2000: 15) “Contiene miniprogramas en las áreas de matemáticas y lenguaje. En ellos se muestran situaciones de la vida cotidiana en la que grupos de niños resuelven problemas relacionados con los resultados de la evaluación de competencias básicas” (*Magazín Aula Urbana* No. 22, septiembre de 2000: 23).

⁸ Investigación adelantada por convenio entre el IDEP y Corpoeducación en 1999. (*Magazín Aula Urbana* No. 15, octubre de 1999: 19).

⁹ Vigente entre el 16 o de noviembre de 1999 y marzo de 2000. El 12 de julio de 2000 se firmó el Otrosí No. 1, que amplió el término hasta el 20 de noviembre de 2000. (Informe de Interventoría de esta última fecha). Ojo: este informe dice que el Convenio inició el 22 de nov de 2000 hasta el 22 de julio de 2001.

noviembre de 1999, donde se consigna una fundamentación conceptual de la noción de competencias y alternativas pedagógicas y didácticas para el trabajo en el aula.¹⁰

Tabla No. 3.1
Desempeños de lenguaje y matemáticas en los que los estudiantes presentaron las mayores dificultades

LENGUAJE	MATEMÁTICAS
Reconocer el significado de lo que se dice o escribe en relación con un tema o un campo de ideas	Leer información de un diagrama de barras
Identificar las intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan en la misma	Establecer relaciones de orden o comparación
Reconocer características, semejanzas y diferencias en distintos tipos de textos.	Resolver problemas donde se identifica y se restaura una secuencia con un patrón numérico
Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos	Resolver problemas con estructura aditiva que requieren ordenación
Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que él ya sabe	Resolver problemas mediante la combinación de estructuras aditivas y multiplicativas
	Identificar condiciones necesarias y suficientes para definir una figura geométrica
	Comprender y controlar la resolución de problemas con estructura aditiva y multiplicativa

Las propuestas de los ejercicios se diseñaron para que los niños desarrollen sus habilidades en una competencia determinada, no se pensaron para una edad definida o un curso en particular, sin embargo se estructuraron por pares en grado creciente de dificultad, de manera que pudiera pensarse en una secuencia para avanzar en el desarrollo de las competencias trabajadas.¹¹

Las versiones iniciales de los 60 ejercicios no fueron pensadas para un curso en particular, ni para un rango etéreo definido, fueron presentados por tríos y en grados crecientes de dificultad, por lo

¹⁰ Fueron las profesoras Rosa Julia Guzmán (área de Lenguaje) y Marina Ortiz (área de Matemáticas), coautoras de 5 módulos para cada una de las áreas básicas de la educación primaria, que forman parte de la caja de herramientas *Aula Viva*. Trabajan los siguientes aspectos: “Una reflexión general sobre la temática que aborda el módulo. Unos aportes conceptuales que ayudan al maestro a una mejor comprensión de la situación y le dan la posibilidad de generar actividades propias en su aula. Unas sugerencias para trabajar con sus alumnos, que incluyen tanto la exposición de ideas, como la presentación de actividades concretas que pueden ser utilizadas directamente por los profesores con sus alumnos. Unas reflexiones, presentadas en forma de taller para los docentes, con el propósito de que sean compartidas en grupo, enriquezcan la discusión sobre cada tópico y generen la búsqueda de alternativas realizables en cada escuela. Unas sugerencias bibliográficas, para apoyar el estudio de los docentes sobre cada tema”. (Presentación Serie Guías: 5).

¹¹ Las primeras versiones de los 30 ejercicios para cada una de las áreas, fueron entregadas el 14 de febrero de 2000. (Cfr. *Anexo No. 2. Ejercicios de Lenguaje y Matemáticas. Primera versión*. Informe de Avance de Corpoeducación al IDEP: 1).

que podía pensarse su uso como una secuencia de ejercicios que contribuía a la consecución de desempeños en una competencia determinada.¹²

El proceso de validación en el que participaron 4 docentes expertas para lenguaje y matemáticas, las reuniones produjeron conceptos que analizaban los contenidos de cada ejercicio, su relación con el desempeño, grado de dificultad y adecuación para los estudiantes de primaria como también recomendaciones para simplificar el lenguaje de los textos, ser más precisos en las indicaciones a los niños o precisar más las nociones y conceptos involucrados.¹³ Sobre la síntesis de tales juicios se procedió a la selección de 15 ejercicios de cada área como ejercicios finales a ser realizados de manera audiovisual.

Con la participación del IDEP se definió una duración aproximada de tres minutos para cada ejercicio, con imágenes reales y virtuales que combinarían actores humanos, títeres y animación bidimensional, el carácter autocontenido de la totalidad de los videos, usar entornos y objetos cotidianos a los niños y niñas de la educación básica primaria, emplear un lenguaje de cercanía comunicativa y fácil comprensión por las audiencias infantiles y que los videos reforzaran el “aspecto clave” de cada uno de los desempeños trabajados. (Informe de Avance Corpoeducación: 6)

En el Anexo No. 3.1 se sintetizan los desempeños de las áreas de Matemáticas y Lenguaje en los que los estudiantes presentaron las mayores dificultades, la propuesta inicial de los primeros 60 ejercicios de las asesoras pedagógicas y la diferenciación de cuáles fueron aceptados y cuáles rechazados por los procesos de validación. De los ejercicios aceptados se enuncia las claves que aparece en los videocasetes.¹⁴

Los anteriores requerimientos permitieron la elaboración de los términos de referencia para seleccionar la empresa encargada de la producción de los videos. Fueron invitadas cinco firmas con experiencia en producción audiovisual para que presentaran su propuesta técnica y financiera.¹⁵ El Comité de Supervisión del Convenio seleccionó la empresa Video Móvil Ltda., con base en dos criterios: por su experiencia de realización de materiales audiovisuales en educación y bajos costos (Informe de Avance Corpoeducación: 8).¹⁶

¹² Cfr. *Anexo No. 2*, Informe de Avance de Corpoeducación al IDEP. (Propuesta de ejercicios para trabajar en el área de Lenguaje: 1).

¹³ *Anexo No. 3, Informes de validación de los ejercicios*. Informe de Avance de Corpoeducación al IDEP: 1-24. En el Anexo No. 4 se presentan los ejercicios definitivos seleccionados a partir de los conceptos emitidos por las profesoras expertas. La validación se realizó en dos sesiones presenciales durante la última semana de febrero de 2000. Oficiaron como profesoras expertas, las profesoras Nubia Janeth Niño y María Paulina Varela (para el área de Lenguaje) y Virginia Cifuentes de Buriticá y Marta Osorno Reyes (en el área de Matemáticas). (Acta No. 5, 8 de marzo de 2000).

¹⁴ La tabla cruza como fuentes de información, los Anexos Nos. 2 y 4 del Informe de Avance de Corpoeducación al IDEP con las claves enunciadas en cada uno de los ejercicios de los videos.

¹⁵ Tres de las cinco firmas presentaron propuesta (Cloc Producciones, Crear TV Ltda., y Video Móvil Ltda.)

¹⁶ El contrato entre Corpoeducación y Video Móvil Ltda., tuvo una duración de tres meses, contados a partir del 1º de marzo de 2000 y se pactó por un valor de \$105.600.000.

El Comité acordó enviar los ejercicios a Video Móvil, para realizar la producción audiovisual completa de los dos primeros ejercicios.¹⁷ De acuerdo a lo dispuesto en la cláusula decimonovena del Convenio, la propiedad patrimonial de los videos quedó asegurada al IDEP, reconociendo los derechos de autor de las obras.

Una crítica que puede formularse hasta este momento de desarrollo del proceso de producción, estriba en la llegada en un segundo momento de los productores audiovisuales a la elaboración pedagógica de los ejercicios, lo que dificulta una mayor integración de las dinámicas, lógicas y tecnicidades comunicacionales y educativas, y ayuda a reforzar los imaginarios e identidades de separación e instrumentalización de un campo por el otro, cuando de elaborar productos culturales se trata. Esto ya había sido entrevisto por *El estado del arte en comunicación/educación en el Distrito Capital de Bogotá*,¹⁸ pues ambos territorios conciben los hechos y los procesos de manera disímil: mientras que la comunicación se aferra más a los hechos que a los procesos, la educación se piensa de manera inversa, por lo que la investigadora invoca las recomendaciones de Huergo, Martín-Barbero, Torres, Mockus y Toro, que recalcan que ese encuentro puede ser fructífero, mientras no exista una relación de jerarquía entre un ámbito y otro, siendo su punto de encuentro, el terreno cultural, político y ético.

Esta integración debe permitir “desencasillar” los enfoques superando los supuestos sobre cuál de los campos es más importante y de dónde debe provenir el enfoque de los productos culturales. Pues debe entenderse, por unos y otros, que la escuela y los medios son espacios de socialización por donde transitan los contenidos auditivos, visuales y escritos; lo que debe dinamizar un cambio de percepción y mentalidad con los instrumentos, procesos, objetivos y productos de la acción comunicativa generados en ambos territorios.

El proceso de producción revela también una limitación del campo investigativo sobre la noción de competencias reservado al conocimiento académico, que hubiera podido ser pensado desde el comienzo, en compañía de los propios realizadores audiovisuales, quienes son mucho más sensibles, por las mismas condiciones de producción y lógicas en las que se mueven, a la reorganización de “saberes desde los flujos y las redes informacionales, desde los que está siendo modificada en profundidad la idea misma de saber” (Martín-Barbero). Y porque hubiera podido urdirse un proceso mutuo de formación entre maestros y comunicadores, que debía haber previsto la no-familiaridad de los productores mediáticos con la noción de competencias, con la que se quiere generar en la ciudad y el país, nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, de formación de maestros y de innovación educativa. Como se verá en el momento de articulación comunicativo/educativa del producto, esto tendrá efectos para superar el enfoque tradicional de comunicación que subyace a las prácticas pedagógicas.

Parte de estos desencuentros saltan a la vista, cuando en los guiones para los ejercicios, los productores mediáticos creen relativamente fácil “cambiar el destino” de lo que juzgan son “malos aprendizajes”, “derivados de un enfoque errado al enseñar determinadas habilidades y destrezas en las áreas de matemáticas y lenguaje”, por lo que suponen, que si logran enseñarlos

¹⁷ El ejercicio de Lenguaje: *Girando, girando, lo que ves va cambiando* y el de Matemáticas *Si piensa qué sabes, después sabrás que aprendes*.

¹⁸ Estudio desarrollado en convenio interinstitucional IDEP-UPN, bajo la responsabilidad de María Teresa Herrán. Cfr. *Magazín Aula Urbana* No. 9, febrero de 1999: 4-7.

desde la perspectiva teórica y metodológica que ellos se representan como “correcta”, esto no implicará “necesariamente procesos pedagógicos complejos ni extensos”.¹⁹ Se releva así esa sobrevaloración del campo de los medios, del hecho sobre el proceso, no fácilmente sustentable desde una perspectiva educativa, porque las transformaciones estructurales de las prácticas y los enfoques pedagógicos son procesos de mediano y largo plazo, que involucran sobre todo transformaciones culturales, no fácilmente conquistables. Prueba de esta aseveración, lo constituyen las reacciones encontradas dentro del gremio magisterial, que incluyen resistencias y rechazos, a la misma noción de competencias o el ingente esfuerzo que le demandará al país hacer interactuar las culturas juveniles con las propias de los docentes.²⁰

Los productores mediáticos también consideraban que: “el lenguaje audiovisual y su emisión pública y abierta o su consumo casero pueden ser el medio ideal para generar una pequeña ‘revolución’ en aquellos aspectos del aprendizaje tradicionalmente considerados como ‘cocos’. De esta manera estaremos socializando en forma rápida la propuesta y ayudando a los maestros, a padres y alumnos a romper el círculo vicioso que nos estaba llevando a repetir una y otra generación en la comprensión básica de aspectos claves para la apropiación del mundo”. (Ibíd., p. 1).

3.3 Tercer Momento. Realización audiovisual

La propuesta de guiones de los creativos audiovisuales perfiló una caracterización o boceto de los personajes y lugares, como de las propias audiencias en los que el producto pedagógico circularía.

En primer lugar hay que resaltar la intención audiovisual de construir unos ejercicios básicos y simples, que pudieran ser captados de manera autónoma por cualquier niño o niña de las edades características de la básica primaria.

Nombraron los niños que intervendrían en los videos como *Lucas* y *Mafe*, designándoles como función general ser quienes “plantean el problema (lenguaje, matemáticas, etc.)” y las discusiones acerca de los temas. En líneas generales estos niños no ocupan un lugar de aprendices o estudiantes, por el contrario, en numerosos diálogos pronuncian definiciones, brindan respuestas, aconsejan y reprenden a los títeres Ruca y Bocón.

Determinaron que las historias se desarrollarían en:

“... un altillo lleno de cajas, baúles y cosas viejas, en el que los niños interactúan con tres muñecos. Lo ideal es que el altillo esté diseñado de tal forma que los muñecos puedan desplazarse con cierta libertad y los niños puedan aparecer de cuerpo entero. En algunos casos los muñecos y los niños se pueden desplazar a diferentes sitios familiares para ellos: el dentista, un parque, un consultorio, una biblioteca...”

¹⁹ Cfr. *Anexo No. 6*, Informe de Avance. Corpoeducación al IDEP: 1.

²⁰ Según estimativos de Bernardo Toro, citados por el estudio de María Teresa Herrán, un 70% del profesorado del sector oficial está próximo a jubilarse. El mencionado estudio del IDEP y Corpoeducación sobre factores asociados y docencia, precisa que no parece haber claridad en lo que debe enseñarse sobre todo en 3° y 5° grados, una fuerte tendencia a planas y copias como una preferencia a trabajar con un solo texto en vez de hacerlo con fuentes y materiales diversos, carencia o formalismo en la revisión de los trabajos de los niños y una fuerte asociación entre PEIs clara o deficientemente orientados o definidos y altos y bajos desempeños en los estudiantes.

Este propósito se cumplió de manera mínima, pues salvo unos pocos ejercicios (como la salida al Zoológico Santa Cruz, una filmación en un antejardín, una cocina, una cama y un aula de clase) la gran mayoría de las escenas se desarrollan en el altillo, que desde el videocasete No. 2 se irá transformando en la simulación de un aula de clase con su respectivo tablero, uno de los títeres oficiando como profesor y los niños Lucas y Mafe, haciendo las veces de sus “ayudantes”.

Los títeres fueron pensados como se detalla a continuación:

“Ambrosio (un oso de anteojos) tiene la función de dar las explicaciones cuando surgen los problemas. Por eso se vale de pizarras y en general de elementos didácticos que ilustren los problemas. Por eso sería bueno que tenga una mano con la que pueda escribir o esculcar en el baúl de donde saca todo. Lejos de parecer aburrido, Ambrosio es muy paciente y casi nunca pierde el control”.²¹

Ruca y Bocón, otros de los títeres, siempre ocuparán un lugar discursivo de alumnos:

“... son primitivos, es decir que podrían vestirse con pieles y tienen garrotes. Esto nos sirve para justificar el hecho de que sean tan brutos. Son femenino y masculino con rasgos parecidos (como hermanos). Se la pasan peleando porque siempre creen que tienen la razón. Cualquier excusa o tema es bueno para que se lancen insultos. Son egoístas, malgeniados y nerviosos pero en el fondo son muy nobles y logran aprender lo que Ambrosio trata de enseñarles. Estos dos muñecos son la excusa para plantear los errores que podrían presentarse en el proceso de explicar las claves”. (Ibídem, p. 3).

Esta tipificación de quienes ocuparán el lugar de los estudiantes, refleja una cadena de imaginarios sobre lo que culturalmente son lugares comunes para pensar el niño o la niña. Un pensamiento adultocéntrico, donde lo que se estima inferior es siempre un comienzo, de adultez, desarrollo, civilización y cultura. Por eso allí no sólo se ubica al niño, también podría decirse algo semejante del “primitivo” y de “lo popular”. La pregunta que hay que dejar planteada al respecto, es, ¿cómo esta estereotipia de los niños-estudiantes, esbozada antes de cualquier puesta en escena, incidirá en el producto pedagógico que se reclama orientado por la noción de competencias? Porque es una caracterización marcadamente deficitaria: junto al no-saber con el que se lo define, se colocan la agresividad con el otro y ser la fuente del error. Pero no se propone nada para representarse sus capacidades o potencialidades para construir conocimiento, para participar o propiciar el diálogo, acatar y no sólo transgredir las normas de convivencia, como de poder interpelar con sus saberes y experiencias cotidianas los lugares de saber y de poder de la escuela y la sociedad en general.

Los últimos títeres viven en una radiola vieja que hay en el ático:

“... son dos ratones típicamente costeños: Chucho Lagañas, que es flaco y Don Angelino Cancha, que es muy barrigón. Estos dos ratones aparecen al final del programa cuando los demás personajes se han ido y su conversación sirve para concluir la clave del día. A veces arman tremendas parrandas vallenatas. Angelino es un ratón orgulloso y pretencioso. Es el que manda en la casa, por eso siempre come más y de primero, y aunque Chucho no es precisamente un bobo, siempre termina aguantándose los regaños de Angelino. En algunos problemas puede salir el significado de alguna palabra clave del capítulo, pero siempre por medio de conversaciones descomplicadas y con buen humor.” (Op. cit., p. 3-4).

La producción audiovisual por parte de Video Móvil incluía los procesos de: dirección general, pre-producción, estudio, locación, escenografía, utilería, vestuario, transporte y alimentación, personal técnico, equipos cinematográficos, locutor, película, laboratorio, animación por

²¹ Anexo 6, Informe Avance. Corpoeducación al IDEP: 3.

computador y post-producción digital. También incluía que participaran en las reuniones técnicas con los equipos integrantes del convenio, con el objeto de realizar seguimiento al desarrollo de las actividades.

Como había previsto el Comité de Supervisión del Convenio, la validación de los dos primeros ejercicios se llevó a cabo mediante la observación de grupos focales de niños, (niños solos viendo el ejercicio), como agrupados en colectivos, con padres de familia (solos y en compañía de sus hijos) y con docentes.²²

Este proceso encontró entre las audiencias convocadas, gusto y aceptación por los programas, así como por los efectos sonoros, visuales y la música empleada. También resultó entretenida y motivadora la presencia de títeres, niños y animaciones. La totalidad de los grupos focales captó la clave del video de matemática, referida a las diferentes vistas de un objeto tridimensional, pero hubo dificultades para hacerlo con la del video de lenguaje. Los niños y padres de familia consideraron violento el trato entre los personajes animados, recomendando disminuir este tipo de escenas en los siguientes ejercicios. Se presentaron algunas fallas en las mezclas de sonido que impidieron la captación de algunos mensajes verbales. Fue consensual el interés por contar con este tipo de materiales en los procesos de aprendizaje en la educación básica primaria, también por verlos presentados en televisión y dispuesto como material de apoyo a las escuelas.²³

Estas percepciones condujeron a los miembros del Comité a descartar el video del área de lenguaje por estimar que introducía equívocos en el público sobre qué tipo de competencia se buscaba fortalecer y a recomendar a Video Móvil que en lo sucesivo se presentara la clave de forma motivadora, de manera oral (con un locutor en “off”) y escrita (lo que quedó realizado con animación bidimensional).

La importancia de este proceso de validación también tuvo efectos en la definición de la estructura de cada ejercicio: (i) una pregunta motivadora para centrar la atención del público en la clave; (ii) la contextualización del problema en una historia en la cual participan todos los personajes; (iii) el planteamiento al público de una pregunta relacionada con la clave; (iv) la respuesta a la clave, utilizando ayudas gráficas y animaciones; (v) el desenlace de la historia, y (vi) la conclusión, en la que los dos ratones animados refuerzan nuevamente la clave.²⁴

Esa misma reunión tomó la decisión de que el equipo de Video Móvil continuara produciendo los guiones de los 29 ejercicios restantes, que serían revisados por parte del equipo técnico (las docentes asesoras) y validados nuevamente con el concurso de expertos de las dos áreas, como

²² “Ambos miniprogramas fueron expuestos a un proceso de validación con grupos focales conformados por 145 estudiantes de básica primaria de 6 establecimientos educativos oficiales y privados, 12 docentes y 2 grupos de padres de familia. Adicionalmente, fueron sometidos al juicio de un experto en comunicaciones y en la elaboración de materiales educativos en formato audiovisual”. (Informe de Interventoría a Corpoeducación, noviembre 29 de 2000. Se tuvo en cuenta además la variable socioeconómica y la participación de Video Móvil. Los grupos de estudiantes y docentes participantes pertenecían a los CED: Cecilia Lleras de la Fuente, Consuelo Sur, Paraíso-Mirador, Antonio Nariño, San Cipriano y a los Colegios Helvetia, Claustro Moderno y Gimnasio Moderno. (Actas Nos. 7 y 8, marzo 8 y mayo de 2000, respectivamente).

²³ La dificultad mayor en el ejercicio de Lenguaje, estribó en que la información aportada no permitía la clasificación del ratón como un animal roedor o mamífero. El ejercicio se interpretó como de ciencias naturales más que de lenguaje. (Acta No. 9, 16 de mayo de 2000).

²⁴ *Ibidem*.

por expertos en aspectos relacionados con la producción de programas educativos en formato audiovisual.²⁵ Esto estipulaba claramente que la producción propiamente dicha de los videos sólo tendría lugar con posterioridad a la revisión del equipo técnico y a la validación por parte de los expertos.

La importancia concedida al proceso de validación de los ejercicios debe ser una de las conclusiones a resaltar en este momento de la producción, esto es prueba de la manera cuidadosa como se procedió a establecer filtros y retroalimentaciones con diversos actores y de manera constante hasta que culminó la elaboración audiovisual de todos videos. Otro de estos conceptos consultados, fue el del experto en comunicaciones y producción audiovisual, Michael Tauchert,²⁶ quien revisó los guiones de los ejercicios. Las impresiones del Dr. Tauchert señalan que:

“... la concepción de los ejercicios de matemática y lenguaje es adecuada para el nivel de básica primaria, al igual que la combinación entre personajes humanos, muñecos y animaciones. No obstante, recomienda eliminar las escenas y los parlamentos en los que se manifiesten conductas o expresiones agresivas, ya que no aportan al desarrollo del material. También sugiere la utilización de un vocabulario adecuado, con carácter universal, evitando el uso de expresiones coloquiales y modismos, y hace recomendaciones relacionadas con el uso de colores, tamaños y sonido con el fin de mejorar la presentación formal de los programas”.²⁷

Otra decisión consultada, para la producción de los videocasetes, fue su forma de presentación, que inicialmente oscilaba entre disponer de manera separada los ejercicios de lenguaje y de matemáticas u organizarlos por las competencias de cada área (que en cada cinta fueran solamente los tres ejercicios destinados a fortalecer cada una de las competencias). Esta segunda opción demandaba un paquete de 10 cintas, en vez de dos, lo que implicaría un mayor costo de reproducción y empaque. El Comité determinó consultar la opinión de los expertos en la entrega y comercialización de materiales audiovisuales.²⁸ Las recomendaciones sugirieron organizarlos por áreas de competencias y en grado creciente de dificultad, por lo que se acordó seguir analizando otras posibilidades de organización de los miniprogramas para su presentación en cintas de VHS.²⁹

La reunión del Comité, del 31 de agosto de 2000, tomó varias decisiones cruciales para la producción y circulación de los miniprogramas, así como se propuso dar a conocer los productos comunicativos del IDEP (incluidos *Las Claves del Attillo*) en la conferencia Internacional *Miniinput Prix Jeunesse*,³⁰ se acordó divulgar los videos en la *Franja Metro* del *Canal Capital*, para lo cual habría de redactarse un convenio para tal fin. También se determinó establecer un contrato de comercialización de los productos del IDEP, vendiendo *Las Claves del Attillo*. Y con

²⁵ Video Móvil quedó comprometido a hacer entrega final a Corpoeducación de un primer conjunto de guiones, el 26 de mayo de 2000.

²⁶ Director y productor de cine y televisión. Experto en producción de documentales de cine, audiovisuales, programas de televisión, noticias y programas de radio. Especializado en documentales sobre medicina tradicional, medio ambiente, antropología, música, etc. Fuente: <http://www.mitropico.com/>

²⁷ Acta No. 11, 2 de agosto de 2000.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Evento de análisis sobre la televisión pública infantil y juvenil que tuvo lugar en la *Biblioteca Luis Ángel Arango* entre 13 y el 18 de septiembre de 2000.

la contribución de las orientaciones de las docentes asesoras, cómo empacar los videos y la definición final de los nombres de todos y cada uno de los treinta ejercicios.³¹

Estos nuevos nexos de los materiales del IDEP con *Canal Capital* y *Editorial Magisterio*, son pertinentes al proceso de producción, en tanto introducen nuevas rutas para el seguimiento a los procesos de producción televisiva con los que se disponen los ejercicios de matemáticas y lenguaje en la *Franja Metro* del *Canal Capital* y en el multicopiado final en formato VHS de los videos de *Las Claves del Altillo*, bajo la responsabilidad de la *Cooperativa Editorial Magisterio*.³²

Una presentación general del proyecto y la revisión de la totalidad de los mini-programas de matemáticas y tres de español con todos los funcionarios del IDEP, dio pie para recomendar un último cambio en el ejercicio de matemáticas relativo al “sistema binario”, por estimárselo muy complejo para el público infantil, como también en la corrección de algunos errores de ortografía de otros ejercicios.³³

Puede entonces concluirse, que en el proceso de producción de *Las Claves del Altillo*, se articularon de manera compleja y permanente, la asesoría y el seguimiento pedagógicos por parte de las docentes asesoras y expertas, los procesos de validación y sugerencias de modificaciones realizados con actores diversos -de la escuela, un experto internacional, del IDEP-. Corpoeducación veló por resguardar y hacer efectivas tanto las orientaciones pedagógicas como los intereses de los derechos públicos de este producto cultural.

Todos los documentos disponibles de este momento de producción muestran cómo lo educativo parece estar definiendo la realización audiovisual, y en tanto lo mediático constituye uno de los últimos momentos del proceso de producción, esto indica no sólo que se trata de instantes distintos, sino que esa puesta en escena de lo audiovisual se realizó con base en lo pedagógico.

La documentación disponible no permite inferir cómo se validó la producción mediática, que aparece subrogada por la directriz pedagógica. Este gran esfuerzo de articulación comunicativo-educativo continúa en la apertura de caminos del encuentro posible y necesario entre la escuela y los medios, pero donde pese a existir gran claridad en la discursividad teórica de por qué hacerlo, resta bastante recorrido práctico sobre cómo llevarlo a cabo, para hacer efectiva la alfabetización doble y simultánea, de los pedagogos por lo comunicativo y de lo audiovisual por lo educativo.

No parece haber quedado muy en claro cuáles han sido los procesos de trabajo interdisciplinarios en la producción de *Las Claves del Altillo*, si hubo o no negociaciones entre campos, intereses o lógicas y si hubo o no concesiones sobre tópicos particularmente críticos. Cómo pensó por ejemplo este proceso de realización, la posible articulación con los Proyectos Educativos

³¹ Ibidem. Estas decisiones hicieron eco a las recomendaciones de Corpoeducación a la directora del IDEP, respecto de la necesidad de informar acerca de la existencia de los videos y de motivar el uso de los ejercicios entre los docentes, padres de familia y otros agentes educativos, y en razón de que se había identificado una gran acogida por su formato. Se planteó así la necesidad de promover masivamente su uso con el fin de que pudieran ser vistos por el mayor numero posible de personas, a través de las emisiones por televisión. (Acta No. 15 del 13 de octubre de 2000).

³² Convenios No. 50 de 2000 y No. 54 de 2000, respectivamente. El IDEP proporcionó a la Editorial Magisterio las fotografías para la elaboración de las cajas respectivas, como consta en el Acta No. 14 del 22 de septiembre de 2000.

³³ Ibidem.

Institucionales (PEI), para que su producción comunicativo/ educativa no quedara como un producto suelto, episódico y desligado del anclaje que debe tener con las culturas escolares: Cómo esta producción ayudará a superar el síndrome de “bajo llave”, por el que atraviesan las bibliotecas, televisores y materiales y recursos pedagógicos en las instituciones.

También, cómo ayudar a reevaluar las concepciones sobre el aporte pedagógico desde los medios, reducidas a elaborar programas educativos que buscan llegar a los profesores o al público infantil, sin que se entienda que las metas de la educación no son a corto plazo y que entre todos debemos construir un proyecto comunicativo, donde lo trascendental, no son sólo transformaciones en los contenidos. Pues estos, no podrán aprehenderse de manera distinta, si no cambia la degradación comunicativa de las relaciones entre profesores, estudiantes saberes y contextos extraescolares.

En este proceso de la producción no parece haberse pensado que la concreción del campo Comunicación/ Educación demanda no sólo favorecer otra forma de construcción de los conocimientos, sino sobre todo la ruptura del modelo hegemónico de comunicación entre los adultos y las nuevas generaciones, puesto que desde la tipificación de los personajes quedaron establecidos unos lugares de poder y saber, muy similares a la disimetría característica de la escuela tradicional: Ambrosio, Lucas y Mafe, son respectivamente maestro y “ayudantes”, cumplen los roles de enseñar, corregir, concluir y dar las claves del saber. Mientras que Ruca y Bocón, no saben, se equivocan, son primitivos, agresivos e irresponsables. El espacio de los ratones, donde se muestra de manera explícita un contexto sociocultural identificable, sigue una lógica de sujeción semejante, allí Angelino Cancha domina y explota a su sobrino Chucho Lagañas. El capítulo de recepción de las audiencias infantiles permitirá corroborar, cómo los niños y niñas, identifican este tipo de relaciones. Por lo que debe cuestionarse, ¿por qué Bocón resulta ser el personaje preferido por los estudiantes?

Un aspecto que sí hay que resaltar en este proceso de producción es cómo lo educativo y lo recreativo pudo fundirse desde el proceso de elaboración de los guiones para la producción mediática, en especial en el último segmento de cada uno de los ejercicios protagonizado por los ratones costeños y con la acentuada caracterización del títere Bocón, quienes llevan a escena elementos reconocibles de nuestra identidad, sobre todo en su “mamagallismo”, de un permanente deslizamiento del apunte sobre la polisemia de las palabras, de nuestra relación con el trabajo, la alimentación, el manejo del tiempo, la relación con el saber, pero también las relaciones de dominación, vasallaje y agresión con el otro, como de nuestras nociones de niño, de escolar y de lo infantil de las que se hicieron voceros los títeres Ruca y especialmente Bocón. Esto es prueba que a través de la multivocidad del lenguaje audiovisual y junto a contenidos o mensajes educativos se pueden deslizar otros elementos de investigación y conciencia social, que como se verá, en el capítulo de recepción, especialmente en los niños, no pasó desapercibido, sino que fue tal vez lo que más los impactó.

Una de las decisiones que ayudó a redimensionar el producto que inicialmente venía siendo pensado para circular en formato video, fue haber establecido la alianza colaborativa con el *Canal Capital*, en donde dos instituciones públicas sacan mutuo beneficio de sus propuestas, pues no es de la misma magnitud la circulación y usos que pueden derivarse de una producción que opera por canales de venta/ adquisición, que la que se alcanza a través de un programa televisivo local y la que podrá alcanzar, en el ámbito nacional, el mismo producto, ahora que ha empezado a circular por *Señal Colombia*.

En este Estudio, como en el pasado, sobre el seriado de televisión *Francisco, El Matemático y la caja de herramientas Vida Maestra*, el IDEP ya cuenta con dos procesos de evaluación y seguimiento de la producción, que pueden ser capitalizados como memorias para repensar lo que insiste en repetirse, pero también la creación instituyente que se ha logrado movilizar.

Una conclusión sobre este tercer momento del proceso de producción, enfatiza en la manera como se produjo la integración entre pedagogos y productores audiovisuales, donde hubo preponderancia de lo educativo sobre lo mediático, pues la preocupación por el desarrollo de los contenidos de los ejercicios orientados por la noción de competencias, desestimó el problema comunicativo/ educativo de las relaciones entre los sujetos, que también es nuclear para la construcción del saber y como se reseñó en el capítulo del marco teórico, fundamental para la propia noción de competencias.

La noción de competencias implica partir del saber cotidiano e informal del estudiante para abordar el saber disciplinar-conceptual, también la construcción activa de parte del sujeto cognoscente del saber, pero ambos rasgos no pueden potenciarse si las relaciones comunicativas no se democratizan (con principios enunciados por las pedagogías activas y los enfoques críticos de la comunicación: retroalimentación, interactividad, equidad en la participación y auspicio de la diversidad y la diferencia).

Se destaca en el desarrollo de este momento, el cuidadoso y exhaustivo proceso de validación a que fueron sometidos los ejercicios de los videos, que veló por la calidad pedagógica del producto confrontando múltiples opiniones y juzgamientos.

3.4 Cuarto Momento. El producto

El tercer momento de la producción permitió bosquejar el producto en sus líneas estructurales, incumbe a este espacio describir de manera más puntual sus principales características como producto pedagógico y cultural.

La decisión final sobre la presentación que tendrían los videos, determinó disponerlos en un juego de 5 videocasetes, organizados en cinco grandes ejes temáticos, que a su vez se componen por tres ejercicios para cada una de las áreas. En cada videocasete siempre anteceden los tres ejercicios de matemáticas a los tres de lenguaje. Cada uno de estos grupos de ejercicios va subtítulo como: “Matemáticas después del aula” o “Lenguaje después del aula”. Existe un orden de complejidad creciente entre los desempeños o logros que buscan reforzarse, por lo que no siguen un orden temático específico y tampoco una secuencialidad creciente entre grados, a pesar de que los desempeños que guiaron su construcción fueron los grados tercero y quinto de la básica primaria. Los créditos de los materiales fueron definidos así: “Elaboración: IDEP y Corpoeducación; Producción Video Móvil Ltda.; Bogotá, D. C., 2.000”.³⁴

La siguiente tabla muestra la estructura por desempeños de los videos y las denominaciones finales de los ejercicios, acompañadas de los respectivos tiempos de duración y de una posible

³⁴ Acta No. 13, 13 de septiembre de 2000.

relación entre los desempeños y los grados en que tales ejercicios podrían tener mayor aplicación, desde la perspectiva de los Lineamientos Curriculares del MEN, para las dos áreas básicas de Matemáticas y Lenguaje.

Tabla No. 3.2
Descripción de los videos: estructura de los desempeños, denominaciones finales de los ejercicios, duración y posible grados de aplicación³⁵

VIDEO No. 1	Duración	Grados
Área: Matemáticas después del aula.		
Tema: Identificación de símbolos matemáticos y sus correspondientes valores: Sistemas de numeración con valor posicional.		
Ejercicio 1. <i>El sistema binario</i>	4.22	2° y 3o
Ejercicio 2. <i>El sistema de numeración Maya</i>	6.34	
Ejercicio 3. <i>Pasar cifras a barras verticales y presentarlas en una sola gráfica</i>	5.23	
Área: Español después del aula.		
Tema: Cómo entender la participación de quienes intervienen en la comunicación.		
Ejercicio 1. <i>¿Cómo así que la comunicación también puede divertirnos?</i>	3.55	1° y 2°
Ejercicio 2. <i>¿No entiendo nada, de que están hablando?</i>	4.20	3° y 4°
Ejercicio 3. <i>¿Pero, para qué nos sirve la comunicación?</i>	5.28	4° y 5°
VIDEO No. 2	Duración	Grados
Área: Matemáticas después del aula.		
Tema: Comprensión del sistema decimal de numeración.		
Ejercicio 1. <i>¿En qué consiste el sistema de numeración decimal?</i>	3.57	2° y 3°
Ejercicio 2. <i>¿Y que pasa cuando uno resta prestando?</i>	5.09	
Ejercicio 3. <i>¿Qué significa 10 veces mayor?</i>	6.23	
Área: Español después del aula.		
Tema: Cómo aprovechar las nuevas lecturas para aprender más sobre un tema: Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos y entre lo que el texto dice al lector y lo que él ya sabe.		
Ejercicio 1. <i>Pero si yo ya se, ¿para que leo?</i>	5.01	1° y 2°
Ejercicio 2. <i>¿Qué tenemos que hacer para saber qué aprendimos?</i>	5.43	3° y 4°
Ejercicio 3. <i>¿Pero para que acordarse de lo que ya he leído?</i>	3.24	4° y 5°
VIDEO No. 3	Duración	Grados
Área: Matemáticas después del aula.		
Tema: Lo que se debe tener en cuenta en el momento de resolver un problema de aritmética: Solución de problemas con estructura aditiva y multiplicativa.		
Ejercicio 1. <i>¿Y cómo hago para solucionar un problema de suma o de resta?</i>	5.45	3°, 4° y 5°
Ejercicio 2. <i>¿Y si es problema de multiplicación o división, cuando puedo solucionarlo y cuando no?</i>	4.35	
Ejercicio 3. <i>¿Y cómo hago para averiguar los datos que me hacen falta?</i>	6.31	
Área: Español después del aula.		
Tema: Cómo entender elementos de la lectura de acuerdo con el contexto: Reconocer el significado de lo que se dice o se escribe en relación con un tema o campo de ideas.		
Ejercicio 1. <i>¿Será que las palabras sólo tienen un significado?</i>	3.18	1° y 2°
Ejercicio 2. <i>¿Cómo así que es una expresión, ah?</i>	2.57	2° y 3°
Ejercicio 3. <i>¿Cómo así, quienes son él, ella y ellos?</i>	4.27	4° y 5°
VIDEO No. 4	Duración	Grados
Área: Matemáticas después del aula.		
Tema: Problemas con operaciones lógicas como la clasificación y la ordenación: Solución de problemas que requieren de inferencias lógicas.		
Ejercicio 1. <i>¿Sabes cómo agrupar elementos en distintos grupos de acuerdo con sus características?</i>	4.55	3°, 4° y 5o
Ejercicio 2. <i>¿Cuál es el mayor y cual es el menor?... ¿Para qué?</i>	4.26	
Ejercicio 3. <i>¿Y cuando en matemáticas me hablan de veces que hago?</i>	4.36	
Área: Español después del aula.		
Tema: Cómo identificar distintos tipos de textos y saber para qué sirven: Reconocer características semejanzas y diferencias entre distintos tipos de textos.		
Ejercicio 1. <i>¿Pero por qué le tienen que poner instrucciones a todo, ah?</i>	3.21	1° y 2°
Ejercicio 2. <i>¿Pero si hablan de lo mismo porqué son diferentes?</i>	3.49	3° y 4°
Ejercicio 3. <i>¿Cómo así que la información se puede presentar de diferentes formas?</i>	5.01	4° y 5°

³⁵ **Nota:** Los tiempos de duración de cada ejercicio es una información precisada por este Estudio, los posibles grados de aplicación fueron especificados por las docentes asesoras de la producción pedagógica.

VIDEO No. 5		Duración	Grados
Área: Matemáticas después del aula.			
Tema: Algunos conceptos fundamentales de geometría: Desarrollo de pensamiento espacial y geométrico.			
Ejercicio 1. <i>¿Si solo tuviera dos dimensiones que forma tendría?</i>		4.12	3°, 4° y 5°
Ejercicio 2. <i>¿Qué es lo más importante de los polígonos la posición, el tamaño o la forma?</i>		4.38	
Ejercicio 3. <i>¿Pero, qué es un perímetro?</i>		3.36	
Área: Español después del aula.			
Tema: Cómo diferenciar los textos según su contenido y su forma: Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma de organización de su contenido.			
Ejercicio 1. <i>¿Receta? ¿Y eso con qué se come?</i>		3.59	1° y 2°
Ejercicio 2. <i>¿Escribir en verso? ¿Y sin hacer esfuerzo?</i>		4.59	3° y 4°
Ejercicio 3. <i>¿Los cuentos y las noticias no son iguales?</i>		4.51	3° y 4°

El promedio de duración de los ejercicios de matemáticas es de 5 minutos y de lenguaje de 4.18 minutos. De lo que se deriva que el tiempo promedio de la totalidad de los ejercicios fue exactamente de 4.6 minutos.

Todos los ejercicios son anteceditos por un *jingle*,³⁶ cuyo tiempo de duración es un minuto y 25 segundos. Su texto dice:

“Si después de mucho intentar,
las cosas no salen muy bien,
Y si ya te vas a desesperrar...

Creo que ya es hora de usar tus claves para aprender
¿Claves para aprender?

Si hay cosas que no entiendes ponlas al derecho, ponlas al revés
Y si hay cosas complicadas que no logras descifrar,
Aprende bien las claves y las puedes dominar.

Afloja la mano,
pon tu mente en verde,
mira bien las claves,
que no tienen pierde.

Las Claves del Altílo.”

El *jingle* presenta tres momentos, un primer momento en el que se representa la dificultad de aprender, mediante música, letra e imágenes, un segundo momento en que se introduce la necesidad de usar claves para aprender, por medio de un diálogo entre los personajes Mafe y Bocón y el sonido de unas claves; y un tercer momento, en donde aprender se vuelve fácil, sin error y divertido, gracias al aprendizaje por el uso de las claves.

Al inicio de cada video casete, se advierte que esta prohibida la reproducción total o parcial de este material sin autorización del autor. Y hacia el final de la cinta se informan de los agradecimientos y los créditos de participación.³⁷

³⁶ Anuncio rimado y cantado.

³⁷ Dirección del proyecto: Clemencia Chiappe, María Cristina Dussán, María Eugenia Romero, Isabel Fernández, Marina Ortiz, Rosa Julia Guzmán. Agradecimientos a los profesores, niños y padres de familia y colegios de Bogotá. Un proyecto del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en convenio con CORPOEDCACION. Alcaldía mayor de Santa fé de Bogotá. Realización: VIDEO MOVIL. IDEP. 2000.

Presentación de la caja de empaque del videocasete:

CARÁTULA: Un pentagrama con las letras (A, D, B, S, F) Las Claves del Altillio Grados 1° a 5° Matemática y Lenguaje (Enumeración de las competencias que pretenden desarrollar con los ejercicios) Foto de los personajes (Ambrosio, Mafe, Bocón Ruca y Angelino Cancha) (Al lado de la foto una clave de sol sobre un pentagrama con números)
LOMO: Número del Videocasete Las Claves del Altillio Áreas (Lenguaje y Matemáticas) y al frente su correspondiente competencia
CONTRACARÁTULA: Número del video Las Claves del Altillio Ejercicios de Matemática (Enumeración en arábigos de los tres títulos de los ejercicios del área) Ejercicios de Lenguaje (Enumeración en arábigos de los tres títulos de los ejercicios del área) Una producción del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógica IDEP En convenio con Corpoeducación Realización Video Móvil Distribución Cooperativa Editorial Magisterio Tels: 2692126 – 6090266 Idep 2000

Etiquetas de identificación del videocasete:

CARÁTULA: (Etiquetas de identificación ubicadas en la carátula y la cara superior) Clave de sol sobre un pentagrama (Difuminada) Número del Videocasete Las Claves del Altillio Áreas y debajo su respectiva competencia
LOMO: Áreas y al frente su respectiva competencia

Un análisis de la estructura general de los ejercicios, haciendo uso de gran parte de las categorías empleadas en el marco teórico, permite bosquejar qué tipo de relación comunicativa y de acción pedagógica, puede identificarse en los ejercicios de los videos de *Las Claves del Altillio*.

1. Introducción de una situación o problema, sobre el cual se genera una pregunta.
2. Se da resolución a la pregunta por medio de una explicación aclaratoria.
3. Tras la explicación, se pasa a ejemplificar por medio de comparaciones repetidas, o sucesivas resoluciones de problemas. Para esto se formulan preguntas a los personajes

aprendices o a los televidentes para comprobar que la explicación y la ejemplificación fue comprendida.

4. Se emite la clave que sintetiza el sentido del concepto o el procedimiento que permite resolver la situación problemática presentada al inicio del ejercicio.
5. Se refuerza la clave por medio de una ejemplificación realizada por los ratones.

Si se observa la sucesión y relación entre estos cinco componentes, puede decirse que la estructura de los ejercicios presenta una organización muy similar a la de una “clase escolar”, en la cual el tema es introducido por el maestro, (a partir o no de una pregunta) quién hace una exposición informativa, tras esta exposición se formulan una serie de ejemplos explicativos, problemas o interrogantes, que se resuelven para que el saber o procedimiento explicado sea captado y fijado por el estudiante. Posteriormente el maestro formula unas preguntas por medio de las cuales pretende evaluar la comprensión y aprehensión del concepto o procedimiento que se busca enseñar. Finalmente la clase se cierra por medio de unas palabras sintéticas o conclusivas de parte del maestro.

Esta sucesión de componentes deriva en el despliegue de un acto pedagógico que persigue la transmisión de contenidos o procedimientos del maestro al aprendiz, más que auspiciar una construcción del conocimiento por parte del estudiante. El aprendiz recibe y repite aquello que le fue explicado y en esto consiste su saber y conocimiento. La estructura de los ejercicios termina reproduciendo y replicando, un acto pedagógico que no es acorde al que persigue el enfoque de competencias del cual ya se había enunciado, busca la construcción y comprensión del conocimiento y no la transmisión, la recepción pasiva y la repetición. Es pertinente resaltar en este punto, que la estructura de los ejercicios presenta una lógica de repetición y refuerzo de un contenido, pues no solo se reiteran los ejercicios o ejemplos, sino que la clave y la sección de los ratones operan como una estrategia nemotécnica para que los contenidos o procedimientos seguidos, no sean olvidados.³⁸

Esta estructura pedagógica preconice al receptor en un lugar pasivo, estableciendo un lazo o contrato comunicativo que le pide retener el contenido o procedimiento desarrollado, en una comunicación que aparentemente no tiene pérdida, pues el mensaje vendría desarrollado de manera completa por la puesta en escena del video, sin la participación del televidente. Su implicación como espectador generalmente se limita a la pregunta que Ambrosio dirige a la cámara, que se subraya con la animación bidimensional del signo de interrogación que se despliega desde el centro de la pantalla hacia el sujeto y del breve tiempo que le sucede, para que el televidente la resuelva. Por lo que se sabe de los estudios de recepción de las audiencias, los sujetos no se limitan a ocupar esta posición pasiva ni despreocupada frente a los mensajes recibidos.

³⁸ Se contrasta este modelo pedagógico-comunicativo con la noción de competencias, en razón que el producto ha sido concebido explícitamente para apoyar el desarrollo de los bajos desempeños de las competencias evaluadas por las pruebas de la evaluación censal de la SED. Lo que no debe ser tomado como posición pedagógica compartida por el equipo de investigación del Estudio.

3.5 Quinto Momento. Producción televisiva

Las Claves del Altillo han sido emitidas por la *Franja Metro* del *Canal Capital*, desde el mes de septiembre del año 2000, hasta el mes de octubre del 2001. En este amplio periodo, la *Franja* a sido producida y dirigida por distintas personas y entidades, creándose no solo diversos contextos televisivos de emisión, sino también, disímiles lógicas y formas de inserción de los videos.

A continuación se expone la manera en que *Las Claves del Altillo*, fueron insertadas en los contextos y espacios televisivos generados por las tres realizaciones de la *Franja Metro*: *El Club de Hugo* a cargo del consorcio Cigala, *Llegó la Hora* a cargo da Sandra Cardona y *La Nave de Bangú* a cargo de Pablo Gómez. Para ello, se describe en un primer momento, el contexto y espacio televisivo en que fueron insertados los videos, para abordar posteriormente, la forma en que estos fueron insertados en el flujo televisivo³⁹.

3.5.1 El Club de Hugo

El *Canal Capital* es un operador regional del servicio público de televisión, cuyo cubrimiento geográfico cubija el territorio del Distrito capital. Su programación enfatiza en temas de origen local, orientados al desarrollo social y a las culturas de los habitantes de la ciudad de Bogota.

El IDEP y *Canal Capital* suscribieron un convenio de cooperación, que transfirió sin costo los derechos de emisión de los videos *Las Claves del Altillo* al *Canal* durante la vigencia del convenio, fijando su presentación a partir del 21 septiembre de 2000. El canal televisivo se comprometió a emitir dentro de la *Franja Metro*, los treinta ejercicios de competencias en Lenguaje y Matemáticas, en el horario de las 4:30 a 7:00 p.m., de lunes a viernes,⁴⁰ y a presentar un informe al IDEP, sobre los comentarios generados por los televidentes respecto de tales emisiones.⁴¹

La *Franja Metro* fue en inicio, un espacio televisivo producido por el *Consortio CIGALA* y el *Canal Capital*, el cual estaba dirigido al público infantil, y era elaborado bajo los parámetros de educación, entretenimiento, televisión interactiva, televisión escolar y capacitación de docentes en el uso de medios e Internet. Bajo estas condiciones, la *Franja Metro* se emitió desde febrero de 1999 hasta marzo del 2001, con una audiencia estimada según los *ratings* de sintonía, en más

³⁹ Información obtenida por medio del registro de la emisión televisiva y por el diligenciamiento de una rejilla, en la que se consignó fecha y hora de emisión, tema de la *Franja Metro*, ejercicio emitido y eje temático del mismo, y contextualización temática antes y después de la emisión de los ejercicios. Esta información se enriqueció por medio de una entrevista relajada a los directores de la *Franja Metro* (*Llegó la hora, y la Nave de Bangú*.)

⁴⁰ O en las fechas y horas establecidas por la Subgerencia de Programación del *Canal*.

⁴¹ Contrato No. 50/ 2000. Por la naturaleza estatal de ambas entidades no genera ninguna erogación presupuestal. Su tiempo inicial de ejecución fue por 4 meses (hasta enero de 2001) y de manera ininterrumpida, plazo que se prorrogó por la suscripción del Otrosí No. 1 del 16 de enero de 2001, hasta el 31 de Diciembre del año en curso, “dada la calidad de los programas y el beneficio que los mismos representan para la comunidad académica en general” y conservando sin modificación alguna el resto de las cláusulas del convenio. Este Convenio de Cooperación y Coordinación se enmarcó dentro de los objetivos del plan de desarrollo “*Por la Bogotá que Queremos*” en su prioridad de “Interacción social” en concordancia con la pretensión del Distrito Capital de “desarrollar estrategias pedagógicas masivas para los programas de formación de docentes, de aprendizaje en el aula, en especial en el ámbito de las competencias”.

de 200.000 niños, de los cuales se alcanzó a formar un club con 25.000 niños inscritos, provenientes de las distintas localidades de la ciudad.⁴²

Durante el lapso de tiempo mencionado, *La Franja Metro*, se estructuró en varios segmentos y tuvo como estrategias de comunicación: Durante la sección en directo del programa, *Metro Directo*, que consistía en la realización de experimentos y ejercicios de ciencia, física, química, lógica, matemáticas y lenguaje; los niños también jugaban a través del teléfono y en tiempo real, con Hugo, un duende interactivo que promovía la convivencia y los valores de solidaridad. Se presentaba producciones como *Plaza Sésamo*, *Barney y sus amigos* y *Alf*; Del mismo modo, materiales de *Animales Asombrosos*, *Hullabaloo* y *Testigo Ocular*, de Dorling Kindersley de Inglaterra, y *El crucero de las matemáticas* de Channel 4 de Inglaterra, complementaban la franja.

La Franja Metro se estructuraba a partir de tres ejes: *Convivencia y valores, lenguaje y comunicación, y ciencias, matemáticas y lógica*, los cuales eran interrelacionados por medio de notas temáticas y cápsulas documentales.

El programa se constituyó en un modelo innovador dentro de la televisión pública infantil de Colombia, lo que entre otros reconocimientos, le valió la nominación a un premio *Emmy* en 1999. Ofreció a los niños de Bogotá, un discurso abierto y participativo, que los vinculó con la realidad cotidiana de su ciudad y los introdujo en el ámbito científico a través de la lúdica. En un contexto como el colombiano, donde se vive un intenso conflicto armado, *La Franja Metro* se mostró como una alternativa al bombardeo de imágenes violentas de la televisión, una ventana de contenidos positivos, interesantes y edificantes”.⁴³

Fue en este contexto televisivo, que se inició la emisión de *Las Claves del Altillo*.⁴⁴ En este primer momento de emisión, la *Franja Metro* estaba organizada temáticamente. Los lunes se trataban las matemáticas (aunque no exclusivamente), el martes ciencias, el miércoles lenguaje, el jueves convivencia y ciudadanía, y el viernes tiempo libre. Aunque esta organización temática revela la intencionalidad abiertamente educativa de la Franja, esta también tuvo que responder a

⁴² Un análisis de afinidad por estratos de la *Franja Metro*, mostró en enero de 2000, entre otras audiencias, la infantil conformada así: infantil-alto; 130.78, infantil-medio; 2111.47, infantil-bajo: 140.58. (Fuente: Ibope). Los productores consideraban que la *Franja Metro* estaba dirigida a niños de entre 5 y 11 años (tercero y sexto grados).

⁴³ Fuente: <http://www.comminit.com/la/lapdscolom/sld-123.html>

⁴⁴ Durante los últimos dos años el *Consortio Cigala* ha venido realizando para *Canal Capital* en coproducción con otras programadoras, el programa *En sintonía con los niños: Día Internacional de los medios para la infancia*, transmitido el 12 de diciembre de 2000. El *Fondo de las Naciones Unidas para la infancia UNICEF*, celebra cada año el "Día de la Radio y la Televisión en Favor de los Niños", con la finalidad de motivar a los medios de comunicación a que dediquen una programación especial a los niños y a los temas que les interesan. Este se realiza desde 1994, en todo el planeta, el segundo domingo de cada diciembre, con una participación de más de dos mil estaciones de radio y televisión alrededor del mundo. En cada país las prioridades son distintas, en Colombia, el *Movimiento de los Niños para la Paz* realizó una campaña destinada a terminar el conflicto con la guerrilla. En el especial, que se emitió el 12 de diciembre del 1999 durante 6 horas por *Canal Capital*, varios niños de Colombia expusieron sus preocupaciones y hablaron de sus derechos. En sintonía de los niños de 2001 es una coproducción de Canal Capital, Cítorna, Fundación Imaginario, UNICEF, Juan Ángel y Diego León Hoyos. En el especial que se exalta este año, los niños lanzaron un desafío a los líderes del mundo para preguntarles qué han hecho por los derechos de los menores. Y, para el caso colombiano, hubo varias preguntas para personalidades como Fanny Mickey, Enrique Peñalosa, Antanas Mockus, Gustavo Bell y María Isabel Urrutia, entre otros. El especial de 5 horas sobre los derechos de los niños a la participación de 1999, fue nominado a un premio *Emmy*.

las exigencias de las audiencias, el *rating* y el *zapping*.⁴⁵ *Las Claves del Altillito* fueron emitidas los días lunes (ejercicios de matemáticas) y los miércoles (ejercicios de lenguaje), días en los cuales se podían articular con la organización temática de la franja. Los días restantes se podían emitir los mismos u otros ejercicios, de modo tal, que se emitieran los treinta. Una vez fueran emitidos los 15 ejercicios de lenguaje y los 15 de matemáticas, debería volverse a iniciar la emisión de la serie, hasta completar los 4 meses del convenio.

Con el fin de caracterizar el espacio y contexto televisivo en que se insertaron *Las Claves del Altillito*, se mencionaran brevemente los objetivos y ejes del proyecto *A Prender TV*. El proyecto tuvo como objetivos, desarrollar estrategias para vincular la educación formal infantil y el uso de los medios masivos de comunicación en el ámbito iberoamericano y, crear una oferta de televisión de calidad, dedicada a promover los derechos de la infancia, los valores ciudadanos, y el fortalecimiento de la educación básica primaria. Los cuatro ejes sobre los que descansaban tales objetivos eran: infancia, medios de comunicación, políticas públicas y televisión infantil.

En la Tabla 3.4, se presenta la correlación entre el tema de la *Franja Metro*, el eje temático de los ejercicios y los ejercicios mismos, bajo la producción de *El Club de Hugo*.⁴⁶

Tabla 3.4
Correlación temática de la *Franja Metro* (*El Club de Hugo*)
y los temas tratados por los ejercicios de *Las Claves del Altillito*

FECHA	TEMA DE LA FRANJA METRO	EJE TEMÁTICO DE LOS EJERCICIOS DE LAS CLAVES DEL ALTILLO	TITULO DEL EJERCICIO	CORRELACIÓN TEMÁTICA
Marzo 5	La Gravedad	Matemáticas: Solución de problemas que requieren de inferencias lógicas.	¿Y cuando en Matemáticas me hablan de veces que hago?	Hablando sobre la diferencia gravitacional de la Tierra y la Luna... se le pregunta a los niños ¿Cuántas veces cabe la Luna en la Tierra?
Marzo 7	La Luna	Lenguaje: Ejercicios para identificar intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan en la misma.	¿No entiendo nada, de que están hablando?	Teniendo a un “selenita” en el estudio... ¿Será que nuestros amigos de <i>Las Claves</i> nos ayudarán a comunicarnos con él?
Marzo 12	El Gusto	Lenguaje: Ejercicios para comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma en que se organiza su contenido.	¿Receta? ¿Y eso con qué se come?	Hablando sobre platos exquisitos y fáciles de preparar será que... ¿Podremos aprender cómo se hacen?...

⁴⁵ “Los lunes se trata –aunque no exclusivamente- el tema de la matemática, martes ciencias, miércoles lenguaje, jueves convivencia y ciudadanía y viernes tiempo libre. Las secciones son: Chandú (El perro de la ciudad), Buena esa Pelao, Yo soy yo, Experímetro, Metro Ambiente, ¿Dónde estoy?, Actividades, Testigo Ocular y *El Club de Hugo*. *Las Claves del Altillito* se pasarán dentro del *Club de Hugo*, de tal manera que se las pueda asociar al segmento inmediatamente anterior. Estudios previos les han permitido identificar que los niños son atraídos por los programas segmentados, esto es, que módulos de diez minutos a 15 minutos pueden ser los que más atrae su atención. Por ello la franja no maneja una plantilla fija sino algo móvil y agradable de atractivo a los niños. También tienen un especial de cada mes, sea en directo o en pregrabado en colegios de Bogotá. El estudio de audiencia lo están haciendo con un sistema de geo-referenciación de tal forma que por medio de las llamadas al *Club de Hugo* se identifica la audiencia por barrio, localidad y estrato, minuto a minuto.” Acta No. 01 de septiembre 20 de 2000, Convenio IDEP-Canal Capital: 2-3.

⁴⁶ El periodo en que se hizo seguimiento y registro de la emisión televisiva de *Las Claves del Altillito* en medio de *El Club de Hugo*, inicia en el mes de marzo, puesto que así se quedó convenido según contrato 106 de 2000 celebrado entre el IDEP y la Universidad nacional de Colombia.

FECHA	TEMA DE LA FRANJA METRO	EJE TEMÁTICO DE LOS EJERCICIOS DE LAS CLAVES DEL ALTILLO	TITULO DEL EJERCICIO	CORRELACIÓN TEMÁTICA
Marzo 14	La Familia	Lenguaje: Ejercicios para reconocer el significado de lo que se dice o se escribe en relación con un tema o campo de ideas.	¿Cómo así? ¿Quiénes son, él, ella o ellos?	Día especial en <i>El Club de Hugo</i> , ya que él ha vuelto de su viaje... a propósito nos habla de su familia y de su recorrido... para entender mejor veamos <i>Las Claves</i> .
Marzo 21	El Reciclaje	Lenguaje: Ejercicios para reconocer el significado de lo que se dice o se escribe en relación aun tema o campo de ideas.	¿Será que las palabras sólo tienen un significado?	La emisión de <i>Las Claves</i> cambia la dinámica del programa, en la medida en que sirve de introducción para la realización de un ejercicio “al aire” que explica las palabras homófonas mediante un pizarrón. Se establece un uso televisivo de <i>Las Claves</i> , en cuanto copia el mismo ejercicio expuesto en el video.
Marzo 26	Las Huellas	Matemáticas: Solución de problemas que requieren de inferencias lógicas.	¿Sabes cómo agrupar elementos en distintos grupos de acuerdo a sus características?	¿Como agrupar las huellas y los rastros?... Que nuestros amigos de <i>Las Claves</i> nos enseñen... En esta emisión hay también un uso televisivo, en cuanto los presentadores realizan un ejercicio continuando la dinámica propuesta por <i>Las Claves</i> .
Marzo 28	El Crecimiento	Matemáticas: Solución de problemas que requieren de inferencias lógicas.	¿Cuál es el mayor y cual es el menor?... ¿Para que?	Con base en la temática del día los presentadores introdujeron <i>Las Claves</i> como estrategia para la comprensión de las edades y para saber inferir datos matemáticos a partir de otros.

Como puede observarse, algunas veces se presenta una relación directa o muy cercana entre el tema de la *Franja Metro*, y el área temática del ejercicio; este es el caso de las emisiones de marzo 5, marzo 12 y marzo 28. En las emisiones de marzo 7, 14, 21 y 26, la relación entre la *Franja* y los ejercicios, se establece por la puesta en escena de una situación o pregunta que las articula. En general, hay una inserción de los ejercicios donde tanto el área temática como el ejercicio, se hilan de manera coherente y pedagógica con la totalidad de la franja, pues se puede establecer una correlación conceptual entre un tema y otro. Esto hizo posible, que incluso en las emisiones del 21 y el 26 de marzo, se desarrollaran usos pedagógicos de los videos.

Tanto la forma en que son insertados los ejercicios, como el tipo de temas abordados en la franja, revelan una intencionalidad educativa y pedagógica como eje estructurador de la misma. Esto se relacione quizá, con que *Las Claves del Altillo* circularon en un espacio televisivo con una clara orientación pedagógica y educativa, el cual se encontraba sustentado en un proyecto estructurado, que articuló los medios masivos de comunicación, la labor pedagógica y la formación de ciudadanía, en torno a la infancia y la televisión publica infantil de calidad.

3.5.2 Llegó La Hora

En el mes de abril de 2001, la *Franja Metro* cambia de dirección y producción, dejando de ser realizada por le consorcio *Cigala* y el Proyecto *A Prender TV*. Esta queda a cargo de Sandra Cardona y pasa a denominarse *Llegó la Hora*. El equipo del Programa RED, sostuvo una entrevista con su directora, Sandra Cardona, quién habló tanto de las intencionalidades de *La Franja Metro*, como de la forma en que fueron insertadas *Las Claves del Altillo*. Se presentará en primer termino la información obtenida de la entrevista, para luego abordar, la información obtenida por medio del registro de emisión.

Llegó la Hora se estructuró a partir de un tema diario que hilaba toda la franja, aun cuando en esta se tocaran temas distintos a aquel, contaba también con una suerte de organización temática semanal, que aunque no estaba predeterminada formalmente, era manejada por su directora.

Hay una continuidad que yo ya la tengo y la sé, y que ha generado de alguna manera cierto hábito en los niños... manualidades siempre va martes y jueves, y claves del altillo iba lunes, miércoles y viernes, igual yo tengo una tanda de titulares pero no siempre lo pongo, que es el rótulo del día... no promociono todas las notas que van a ir...⁴⁷

La franja estaba compuesta por una serie de notas periodísticas pregrabadas, y realizadas por el equipo de producción, también por un conjunto de juegos interactivos, que se efectuaban en directo junto con niños invitados al estudio, y que eran dirigidos por los conductores del programa: Pipe y Pepa, quienes a partir de su forma de ser, establecían interacciones que resultaban formativas para los niños que veían y participaban en el programa:

Pipe es un personaje muy atrevido, muy osado, muy loco, muy descuidado, y es de ese tipo de niños que se las da de duro aunque no sepa nada, el nunca es capaz de reconocer que no sabe, el todo lo sabe, es un personaje que ha tenido mucha acogida por parte de los niños porque es a través de él, que muchos niños de los que no saben, se ven reflejados y él aprende a lo largo del programa. Por ejemplo el día 23 de Abril que fue el día del idioma, hicimos un programa sobre la lectura y él arranca preguntándole a Pepa si tiene un resumen de un libro para ir a presentarlo porque a él le da pereza leerlo; Entonces Pepa que es la “pepa” del programa, le dice que no, que con eso se está engañando él; la misión de ella a lo largo del programa es enseñarle lo rico que es leer, entonces Pipe a lo largo del programa comienza a convencerse... y después a convencer él a los niños porqué es chévere leer.

Las notas periodísticas, los juegos interactivos, y la conducción e interacción entre Pipe y Pepa, presentaban una intencionalidad educativa, que la directora de la franja definió como: *formar y educar de una manera divertida*.

“... es entretener y formar a través de notas divertidas. El programa está compuesto por seis notas, seis notas hechas por periodistas y el resto del programa se hacen juegos con los niños, juegos interactivos donde la idea no es simplemente divertirlos sino formarlos. Entonces, si tenemos un triqui, por ejemplo, no es un triqui común, sino un triqui con preguntas, en donde cada casilla es un ítem, entonces es gente, actualidad, matemáticas, las palabras; Entonces jugamos a que es un sinónimo, que es un antónimo, cuanto es 3954 por cero, y, además, cuando los niños no saben les decimos qué hacer... la idea es enseñarles cosas a través de los juegos”.⁴⁸

En este contexto televisivo, circularon *Las Claves del Altillo* durante su segundo periodo de emisión, estas eran introducidas en uno de los espacios en directo (de cinco y media a seis) dando espera a que los niños llegaran del colegio. Los videos se rotaron inicialmente durante todo el programa, pero luego se decidió establecer un horario claro y definitivo: “...es decir, que los niños sepan que a tal hora son *las claves de Altillo* y tales días... lunes y miércoles”⁴⁹. El horario y número de emisión de los videos, también se vio influenciado por compromisos formales.

Tengo entendido que hay un convenio firmado en donde tengo un compromiso de meter dos veces a la semana las claves del altillo, dos días de la semana debo meter las claves del altillo; inicialmente yo lo estaba haciendo tres veces a la semana porque trataba de darle a los

⁴⁷ Entrevista sostenida con Sandra Cardona, Directora del espacio televisivo *Llegó la Hora*.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem.

niños lunes, miércoles y viernes, de enseñarles cosas a través de las claves, y martes y jueves enseñarles a través de manualidades. Después me pasaron la comunicación que debo meterlo dos veces a la semana, lunes y miércoles⁵⁰.

Los videos eran introducidos dentro del programa por Pepa y Pipe, quienes por medio de una pregunta relacionada con el tema del ejercicio, contextualizaban el video antes de su emisión.

“... siempre trato de botarlas con una introducción donde Pepa le pregunta algo a Pipe, Pipe obviamente no lo sabe, y Pepa no se lo responde sino le dice: lo mejor es que subamos al altillo porque Ruca y sus amigos nos van a enseñar cómo solucionar esto. Esa es la idea hacer una introducción de treinta segundos, para que no entre como sin presentación o de relleno no. La idea es que Pipe está en desorden con los niños del estudio, luego llega Pepa que es una profesora, le pregunta algo a Pipe por ejemplo: ¿qué es la numeración Maya?... esa es la idea y así va”.⁵¹

Las Claves del Altillo fueron insertadas de dos maneras dentro de la franja: En relación y articulación con el tema del día, o como una sección aparte y distinta del tema, pues si bien se pretendía manejar un tema diario, se podían abordar aspectos y elementos que no se relacionaran con el mismo.

Llegó la Hora tiene un tema del día (...) en algunos casos yo he tratado de empatar el tema de las claves con el tema del programa, por ejemplo un día teníamos el tema del chisme, entonces metimos unas claves del altillo donde están Ruca y Bocón pegados en la puerta oyendo que van a matar el animal y... bueno se empató por la problemática del chisme. Trataba de contextualizarlo con el tema del día pero hay ocasiones en que no me da para el tema del día, entonces lo que hago es que sea una nota más de las que va dentro del programa, una sección más... no todo el programa está articulado y rodamos las claves del altillo.⁵²

Finalmente se informa que los ejercicios empezaron a emitirse en orden una vez se tuvo copia de los casetes, ya que presentaban una “secuencia lógica”. “...la idea es que si hoy hablo de suma, pues la próxima semana puedo hablar de multiplicación.”

En la Tabla 3.5, de la página siguiente, se presenta la correlación entre el tema de la *Franja Metro*, el eje temático de los ejercicios y los ejercicios mismos, bajo la producción de *Llegó la Hora*.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem.

Tabla 3.5
Correlación temática de la *Franja Metro (Llegó la Hora)*
y los temas tratados por los ejercicios de *Las Claves del Altillio*

FECHA	TEMA DE LA FRANJA METRO	EJE TEMÁTICO DE LOS EJERCICIOS DE LAS CLAVES DEL ALTILLO	TITULO DEL EJERCICIO	CORRELACIÓN TEMÁTICA
Abril 16	Los “fans”	Lenguaje: Ejercicios para reconocer características, semejanzas y diferencias entre distintos tipos de textos.	¿Pero por qué le tienen que poner instrucciones a todo, ah?	Se presentaron <i>Las Claves del Altillio</i> sin proponer un nexo concreto con la temática desarrollada durante el programa. El tema del ejercicio resultó sin correlación aparente con el tema del día
Abril 18	Los sabores	Matemáticas: Solución de problemas que requieren inferencias lógicas.	¿Y cuando en matemáticas me hablan de veces, qué hago?	Hablando sobre el tema del día, el presentador ofrece unos dulces a los niños presentes en el estudio. Para realizar la repartición de los mismos introduce <i>Las Claves del Altillio</i> ... “como vamos a dividir los dulces veamos <i>Las Claves</i> para aprender a hacerlo...”
Abril 20	La prevención de incendios	Lenguaje: Ejercicios para reconocer características, semejanzas y diferencias entre distintos tipos de textos	¿Pero si hablan de lo mismo por qué son diferentes?	Sigue presentándose aislado el contenido central del programa con el contenido de los ejercicios de <i>Las claves</i> ... Se hace la presentación del ejercicio pero no hay una contextualización clara de las actividades.
Abril 23	El día del idioma: El Castellano	Lenguaje: Ejercicios para reconocer el significado de lo que se dice o se escribe en relación con un tema o campo de ideas	¿Cómo así que es una expresión, ah?	Los presentadores anuncian <i>Las Claves</i> y el tema del ejercicio, sin embargo la estructura del programa en general es aún muy rígida y no permite volver sobre los contenidos mismos de <i>Las Claves</i> .
Abril 30	La Electricidad, Los Sentidos	Matemáticas: Solución de problemas con estructura aditiva y multiplicativa.	¿Y cómo hago para solucionar un problema de suma o de resta?	Los presentadores anuncian los ejercicios de matemáticas y nombran a uno de los personajes (Ruca) para que explique problemas de suma y de resta. Se anuncia la dirección electrónica de <i>Las Claves</i> dos veces
Mayo 2		Matemáticas: Sistemas de numeración con valor posicional, identificación de símbolos matemáticos y sus correspondientes valores	¿En que consiste el sistema de numeración Maya?	Se anuncia el tema y los presentadores indagan a los niños invitados acerca del sistema de numeración Maya. Vuelven a llamar a Ruca para que lo explique. (es curioso el énfasis dado a éste personaje). Se anuncia la dirección electrónica dos veces

En algunos casos no se presenta correlación alguna entre el tema de la *Franja Metro*, el área temática de ejercicio y el ejercicio mismo, así como tampoco se contextualiza la inserción del ejercicio, esto sucede en las emisiones de abril 16 y 20. Otras emisiones presentan una correlación situacional mas no temática, pues se introducen los ejercicios por medio de una conexión temática sucinta (abril 23), o una situación “coloquial” que conecta dos temas sin relación conceptual (los sabores y resolución de problemas que requieren inferencias lógicas, abril 18 o el ejemplo que Sandra Cardona da sobre la conexión del ejercicio *No entiendo nada, ¿De qué están hablando?*, con el chisme como tema del día), algo parecido sucede con la emisión del 30 de abril, pues se inserta un ejercicio de resolución de problemas de suma o resta, indicando tan solo que se verán problemas de matemáticas.⁵³

Los temas programados y abordados en la *Franja Metro*, así como la forma en que son insertadas *Las Claves del Altillio* dentro de la totalidad de la franja, permiten ver de manera menos clara la orientación e intencionalidad pedagógica, respecto de la presentada en *El Club de Hugo*. Nótese como se pierde la articulación y correlación conceptual entre el tema de la *Franja Metro*, y él

⁵³ No se tiene información acerca del tema de la emisión del día 2 de mayo.

área temática del ejercicio, y también, que en ocasiones los ejercicios se introdujeron como elementos sueltos dentro de la franja (como se ejemplifica con la entrevista a Sandra Cardona)

3.5.3 *La Nave de Bangú*

Una nueva reorganización del formato de la *Franja Metro*, es estrenada en agosto del presente año, esta es dirigida por Pablo Gómez, y lleva por nombre, *La Nave de Bangú*.

A diferencia de las otras dos franjas, *La Nave de Bangú* se estructura sobre una historia; Bangú es un duende que viene de Bangutá, que es la Bogotá mágica y “oculta” en la ciudad, y él tiene como misión descubrir esta ciudad, junto con los niños y Carolina (la otra conductora del programa). “Bangutá es la ciudad mágica o la Bogotá mágica que la misma ciudad guarda en su interior, y es la que los niños van a ayudar a descubrir con su imaginación, con su forma de ser niño”.⁵⁴

Bangú, personificado por Manzano, es un ser mágico que viene de otra dimensión y que ha llegado en su nave para divertir, educar y culturizar a los niños que viven en la capital colombiana. Con su extraña apariencia conquistará el corazón del público infantil. Vendrá acompañado por tres simpáticos amigos: El Capitán Lenteja (Julián Díaz), un súper héroe que no se caracteriza precisamente por su agilidad mental. Crapulina (Carolina Páez) una colegiala tierna y caprichosa y el profesor Coco Loco (Juan Carlos Díaz) quien por su aspecto parece llevar educando un siglo.⁵⁵

Este espacio televisivo ha variado, en sus inicios (agosto) al estar en medio de la temporada escolar, la franja presentó un énfasis en temas didácticos, ya en octubre, al estar cercana la temporada Halloween, la franja empezó a virar hacia temas lúdicos, expresivos y de entretenimiento. Por otro lado, los programas se desarrollaban inicialmente en directo desde el estudio, donde los niños eran invitados, o podían comunicarse telefónicamente para conversar con Carolina y Bangú. El principio que organizó estas primeras emisiones fue el de televisión interactiva, y en aquellas se desarrollaron diversos juegos (como el ahorcadito) y actividades (conversaciones en torno al tema del día) con los niños. Posteriormente, los programas empezaron a pregrabarse en parques o en colegios, manteniéndose el principio de televisión interactiva con los niños que participaban de la grabación del programa.

La franja se organizó en torno a un tema diario⁵⁶, y presentó una estructura compuesta por tres segmentos de *La Nave de Bangú* de 20 minutos cada uno, en medio de estos, eran emitidos *Barney*, (entre el primer y segundo segmento), y, *El Castillo de Ratibum* (entre el segundo y el tercer segmento).

El programa presentó otras dos secciones realizadas por los productores de la franja: *La torre de Babel*, y *Las aventuras del capitán lenteja*, en la primera se buscaba aclarar conceptos relativos al tema del día, y en la segunda, desarrollar dicho tema de una forma más lúdica y divertida, esto obedece a que *La Nave de Bangú* se desarrolló en dos ejes: el primero basado en la fantasía, y el segundo en la didáctica y el conocimiento. Por medio del eje de la fantasía, se buscó constituir un espacio en que se narraran historias con mensajes positivos y elementos característicos de la

⁵⁴ Fragmento de entrevista sostenida con Pablo Gómez, director de *la Nave de Bangú*.

⁵⁵ Fuente: www.canalcapital.com.co/programas/body_programas.html

⁵⁶ “...uno siempre parte de algún concepto pequeño para poner un tema y para ir desarrollando todas las notas, concursos y todas las charlas que tengan que ver” Fragmento de la entrevista a Pablo Gómez.

ciudad, para que el niño pudiera pensarse “como un ciudadano en formación”.⁵⁷ El otro eje, expuso diferentes temas útiles para la formación y el desarrollo de los niños, en general los relacionados con la educación básica.

Este contexto televisivo, persiguió entonces objetivos educativos, y entre estos, algunos de carácter didáctico

Además de ser un canal de Bogotá, tenemos que ir a la comunidad a prestarles un servicio, entonces vamos al colegio no solo a llevarles el show que puede significar que halla un programa de televisión, sino porque (...), ojalá que el niño no lo vea como, *¡huy que rico!, Capamos clase porque fuimos a un programa*, sino que posiblemente al *replay*, oigan, *no tuvimos clase y nos llevaron a grabar la nave de Bangú*. Pero la idea es que la nave de Bangú fue una clase, de otra manera, pero clase al fin y al cabo, con una participación y una metodología muy diferente a la de salón de clases, obviamente.⁵⁸

Es sobre esta intencionalidad y eje didáctico que fueron insertadas *Las Claves del Altillo* dentro de la propuesta televisiva de *La Nave de Bangú*.

Bueno, y como fueron así las claves de Altillo, resulta que primero que todo, *La Nave de Bangú* es un programa que tenía un reto muy grande y era, teníamos que seguir esa tradición de pedagogía, de televisión educativa para niños⁵⁹

Las Claves del Altillo fueron emitidas algunas veces como parte del primer segmento, antes de *Barney*, y otras veces también en el tercer segmento, tras *el Castillo de Ratinbum*.⁶⁰ Pablo Gómez aclara que los videos eran insertados y conectados con el resto de la franja televisiva del siguiente modo:

“... cada día tiene una temática específica que se tiene que desarrollar durante los tres segmentos de *La Nave de Bangú*. Lo que hicimos al principio, desde agosto, fue tratar una temática que llevara hacia los valores por un lado, y por otro lado, hacia los conocimientos básicos que debe tener un niño, es decir, de educación básica (...) siempre había un producto televisivo que nosotros suponíamos era como la base, como el punto sobre el cual se resumía toda la temática. ¿Cuales eran esos productos? (...) para los martes y jueves nuestra base temática eran *Las Claves del Altillo*. ¿Cómo fue la manera de programarla? Pues nosotros no mirábamos que tema queríamos desarrollar y después que productos ponemos, sino que, el proceso fue un poquito al revés, mirábamos con qué contábamos, y después si ordenábamos de una manera lógica y dábamos un norte, con eso, formamos cada capítulo del programa. Entonces lo que hicimos fue tomar las claves del altillo (...) revisarlas una a una, sacarles una sinopsis, sacarles el tema principal, bueno creo que están divididas en dos clases que son matemáticas y español; es como las dos materias básicas que dan y obviamente de que se trataban cada uno. Y entonces el tema de *Las Claves del Altillo* era el tema que se trataba en el día”.⁶¹

Tras la emisión, se invitaba a los niños televidentes, a llamar, como una forma de obtener retroalimentación respecto de *Las Claves del Altillo*. Algunas llamadas eran atendidas al aire y otras fuera del estudio. No se guardó registro de las percepciones de los niños.

“... a través de la televisión interactiva, los martes y jueves que era cuando se emitían *Las Claves de Altillo*, manejábamos no programas en directo sino pregrabados, nosotros a raíz de la clave, hacíamos, por decir, una evaluación comprensiva sobre la clave que habían aprendido, entonces se hacía una pregunta específica, o al niño se le ponía un reto de acuerdo al tema, digamos, la numeración Maya, el sistema de numeración binario, la información, la comunicación, todo lo que hablaba la clave del altillo, y se les hacía una pregunta, o sea, se pasaban dos claves del altillo, entonces en cada sección se

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Ver tabla de registro de emisión donde se especifica hora de cada emisión.

⁶¹ Ibidem.

hacia una pregunta para que los niños llamaran, respondieran, aquí se les atendía, es decir no solamente en dame la contraseña, (Aquí se daba una contraseña), era bueno charlemos con el niño y el niño dice, si Ruca y Bocón me enseñaron esto, Ambrosio, la clave que nos enseñó fue esto (...) como te decía no es que cual es la clave, no mire, tal clave, ha mira, te ganaste un premio. No, sino que a medida que el niño respondía ya uno conversaba con él”.⁶²

Finalmente, Pablo Gómez afirma, que hubo una temporada de emisión de *Las Claves del Altillo* desde mediados de agosto hasta finales de septiembre,⁶³ en la que fueron emitidos los 30 ejercicios de los videos,⁶⁴ razón por la cual, se suspende su emisión, pues debe buscar no “quemarlas” o saturar a sus audiencias, que pueden castigar sus posibles reiteraciones con el *zapping*. Pero tiene previsto preparar su reingreso para una segunda temporada en las vacaciones de final de año.

“Por la misma recomendación de la gerencia de Canal Capital, la idea era no quemar *Las Claves del Altillo*, en que sentido, en que si se presentaba todas en sus bloques respectivos con su programación acorde a la temática del programa, pues no se iban a repetir inmediatamente, puesto que a nivel televisivo eso es un poco no recomendable y repetitivo (...) los niños aprenden a reconocer mucho las historias, entonces ahí mismo cambian de canal, o si ya se saben la clave del cuento pues sencillamente no les interesa. Entonces vale aclarar que desde que empezó *La Nave de Bangú*, que empezó exactamente en agosto, el 10 de agosto al aire, nosotros ya hicimos digámoslo así, la primera temporada de *Las Claves del Altillo*, es decir ya fueron pasados en su totalidad, ahora hay un receso y vamos a volverlas a iniciar”⁶⁵

Tabla No. 3. 6
Correlación temática de la *Franja Metro (La Nave de Bangú)*
y los temas tratados por los ejercicios de *Las Claves del Altillo*

FECHA	TEMA DE LA FRANJA METRO	EJE TEMÁTICO DE LOS EJERCICIOS DE LAS CLAVES DEL ALTILLO	TITULO DEL EJERCICIO	CORRELACIÓN TEMÁTICA
Agosto27	La Comunicación	Lenguaje: Identificar intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan dentro de la misma.	¿Para qué nos sirve la comunicación?	“¿Si te das cuenta que por medio de preguntas encontraron a Bocón?” La correlación es puntual y concreta. No se articula conceptualmente con el tema de la franja metro, aunque el tema del ejercicio viene como anillo al dedo para la franja.
Agosto27	La Comunicación	Lenguaje: identificar intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan dentro de la misma.	No entiendo nada ¿De qué es lo que están hablando?	La correlación es puntual pero adecuada. “¿Vieron que hablar y escuchar es clave para la comunicación? Pero por lo visto ni Ruca ni Bocón lo han aprendido. ¿Por qué crees Bangú que no han aprendido? Porque no saben escuchar”: “Pilas niños hay que saber como comunicarse, hay que saber escuchar y hay que saber quienes están hablando”

⁶² Ibídem. En el registro de la emisión televisiva de los días 20 de septiembre, 25 de septiembre, y octubre 2 se consignó que al finalizar la emisión de *Las Claves del Altillo*, se invitó a los niños a llamar al programa para decir, cuál era la clave enunciada por Ambrosio.

⁶³ Aunque en el registro de emisión televisiva se consignó emisión de *Las Claves del Altillo* los días 2, 10 y 18 de octubre.

⁶⁴ El registro de la emisión televisiva reporta 13 ejercicios transmitidos entre agosto 27 y octubre 18 de 2001.

⁶⁵ Fragmento de entrevista a Pablo Gómez.

FECHA	TEMA DE LA FRANJA METRO	EJE TEMÁTICO DE LOS EJERCICIOS DE LAS CLAVES DEL ALTILLO	TITULO DEL EJERCICIO	CORRELACIÓN TEMÁTICA
Agosto 31	El Buen Humor	Lenguaje: identificar intenciones de quienes participan en la comunicación y el papel que juegan dentro de la misma.	¿Cómo así que la comunicación también puede divertirnos?	La correlación es regular, pues si bien la situación del video es coherente con el tema de la Franja Metro, es el buen humor es el aspecto que se resalta, y no, el divertir como intencionalidad comunicativa <i>“Creo que has aprendido en Las Claves del Altillito lo que es el buen humor y aprendimos también que podemos gozarnos hasta los momentos más simples de la vida”</i> .
Agosto 31	El Buen Humor	Lenguaje: Reconocer el significado de lo que se dice o se escribe en relación aun tema o campo de ideas.	¿Será que las palabras sólo tienen un significado?	Se explicita, por medio de un chiste contado por Bangú, que las palabras pueden tener mas de un significado y enseguida se anuncian <i>Las Claves del Altillito</i> .
Septiembre 3	La Lectura	Lenguaje: Establecer relaciones entre el contenido de un texto, y el de otros textos y entre lo que el texto dice al lector y lo que él ya sabe.	Pero si yo ya sé ¿Para qué leo?	El tema del ejercicio se articula de manera concreta con el de la franja pero no conceptualmente. <i>“Imaginate que Ambrosio con sus gafitas nos ha enseñado el valor de la palabrita... Ustedes niños, pilas a llamar al tema del día y vamos a ver a nuestros amigos de Las Claves del Altillito que nos van a enseñar para qué leemos. ¿Para qué leemos Ambrosio?”</i>
Septiembre 7	La información	Lenguaje: Reconocer características, semejanzas y diferencias entre distintos tipos de texto.	¿Cómo así que la información se puede presentar de diferentes formas?	Bangú afirma que hay otras formas de información además de la escrita, mostrando fotos de una revista. Pero luego tras hablar con los niños sobre medios de comunicación, <i>Las Claves</i> se introducen como un producto televisivo. Carolina dice que a ella el medio que mas le gusta es la TV, y que lo que mas le gusta de la TV son <i>Las Claves del Altillito</i> <i>“y vamos a hablar con un amigo que es un osito de anteojos que se llama Ambrosio y el nos va a decir para qué sirve la información. En el video no enseña para qué sirve la información.”</i>
Septiembre 20	La Salud	Lenguaje: Reconocer el significado de lo que se dice o se escribe en relación aun tema o campo de ideas.	¿Será que las palabras sólo tienen un significado?	No se hace correlación entre el tema de <i>Las Claves del Altillito</i> y el de la Franja Metro. Tampoco se hace introduce la temática del video. Se salta del tema de la salud al video, sin introducir ni cerrar el problema de la significación contextual de las palabras.
Septiembre 20	La Salud	Matemáticas: sistemas de numeración de valor posicional.	¿Qué significa 10 veces mayor?	No se hace correlación entre el tema de <i>Las Claves del Altillito</i> y el de la Franja Metro. Tampoco se introduce el ejercicio. Se salta del tema de la salud al video, sin introducir ni cerrar la multiplicación en base 10 y el sistema decimal. Antes: <i>“Sabén que, es mejor prevenir que curar., y saben que, nos vamos a ver a Ruca, Bocón y Ambrosio, en Las Claves del Altillito.”</i>
Septiembre 25	El Cuento	Lenguaje: Comprender y explicar las intenciones comunicativas de los textos y la forma en que se organiza su contenido.	¿Los cuentos y las noticias son iguales?	Los niños, están inventando e improvisando cuentos. Cuando terminan las narraciones, Bangú dice: <i>«Si el narrador de cuentos comunica y el presentador de las noticias también, entonces ¿El qué presenta las noticias es un cuentero? o ¿El que cuenta un cuento narra una noticia ? carolina: “O sea que tu piensas que los cuentos y las noticias son iguales (...) sabes quien no lo puede explicar muy bien: Ruca y Bocón, en Las Claves del Altillito”</i>

FECHA	TEMA DE LA FRANJA METRO	EJE TEMÁTICO DE LOS EJERCICIOS DE LAS CLAVES DEL ALTILLO	TITULO DEL EJERCICIO	CORRELACIÓN TEMÁTICA
Septiembre 27	Las Mascotas	Matemáticas: Manejo de códigos matemáticos.	¿Sabes cómo representar cifras en diagramas de barras?	Se introducen <i>Las Claves</i> , pero no hay correlación conceptual, se articula el tema del día con los personajes del video. « <i>y ahora vamos a ver pues unos animalitos que son amigos y mascotas de dos niños, pero que son súper inteligentes. Te acuerdas de Ruca, Bocón, y Ambrosio, el osito de anteojos, es que las mascotas son muy inteligentes y por eso nos ayudan y hay que darles mucho amor. Y vámonos a ver Las Claves del Altillo</i> »
Octubre 2	El colegio.	Matemáticas : Problemas que requieran inferencias lógicas.	Y cuando me hablan de veces, ¿Qué hago?	La contextualización es difusa, se introducen <i>Las Claves</i> , como clases divertidas, pero no se enlaza conceptualmente el tema del video con el de la franja.. <i>Pero hay una forma divertida de aprender matemáticas y es con Bocón, ruca, y Ambrosio con los amigos de las Claves del altillo, ellos nos enseñan matemáticas de una manera divertida.</i> ”
Octubre 2	El colegio	Español: Reconocer características, semejanzas y diferencias entre distintos tipos de texto.	Pero, ¿Por qué todo tiene que tener instrucciones?	Se vuelven a introducir, <i>Las Claves del Altillo</i> , como forma divertida de aprender. Carolina firma que le gustan mucho las clases de matemáticas, pero que ahora que había visto <i>Las Claves del Altillo</i> , pensaba que había una forma mas divertida de aprender matemáticas. Sin embargo, el video emitido, fue de lenguaje
Octubre 10	La nutrición	Matemáticas después del aula.	¿En qué consiste el sistema binario?	No hay correlación temática alguna, lo que se hace es introducir forzosamente <i>Las Claves del Altillo</i> , y articularlas a como de lugar con el tema de la <i>Franja Metro</i> . Se esta conversando sobre aquello que no conviene comer, un niño dice que el chocolate es malo, Bangú replica resaltando su utilidad para contrarrestar depresiones físicas y mentales al “ <i>igual que el banano</i> ”. Carolina dice entonces: “ <i>ah, y es que yo he visto que Ruca, Bocón, y los de Las Claves del Altillo comen banano, y eso, yo los he visto por ahí en la ciudad mágica, ay, vamos a verlos, si, yo quiero verlos</i> ”
Octubre 10	La nutrición	Matemáticas: Sistemas de numeración con valor posicional.	¿En qué consiste el sistema de numeración Maya?	Carolina comenta que ya salió el mono (el sol) y que el sol aporta vitamina D. Luego dice: “ <i>y hablando de alimentos recuerda que es muy importante alimentarse bien para nutrir la mente, para que no vaya muy bien en el colegio y sobre todo en matemáticas. Y Roca, Bocón, y Ambrosio nos van a enseñar muchas cosas en esas mini-clases de matemáticas, así que vamos a verlos.</i> ”
Octubre 18	La Risa	Español : Reconocer características, semejanzas y diferencias entre distintos tipos.	¿Pero por qué tienen que poner instrucciones a todo?	No hay contextualización temática, si acaso se puede pensar en una “correlación dramática” pues las historias del video son graciosas y esto se relaciona con el tema de la franja metro: la risa. En todo caso esta relación y articulación no se explicita ni antes ni después del video. “ <i>Bueno Bangú, sabes a quien vamos a visitar, a Ruca, a Bocón y Ambrosio, a ver Las Claves del Altillo</i> ”.
Octubre 18	La Risa	Matemáticas : Problemas que requieran inferencias lógicas.	Y cuando me hablan de veces, ¿Qué hago?	No se hace correlación temática, simplemente se introduce el video. “ <i>Bueno Bangú, y vamos a ver ya, a Ruca, a Bocón y Ambrosio, vamos a ver Las Claves del altillo</i> ”

De las 16 emisiones de *Las Claves del Altillo*, tenemos que la emisión No. 1 de agosto 27, la No. 2 de agosto 31 y la de septiembre 25, presentaron una correlación temática que buscaba articular conceptualmente el tema de la franja, el del ejercicio, y su área temática. En la emisión No. 2 de agosto 27, y en las de septiembre 3 y 27, aunque el tema del ejercicio se relaciona con el de la franja, este es anunciado mas no-articulado conceptualmente. La emisión No. 1 de agosto 31, y las dos emisiones de octubre 2, presentaron una articulación situacional entre el ejercicio y el tema de la *Franja Metro*.

En cuatro emisiones (septiembre 20 y octubre 18), no se presentó articulación alguna entre el tema de la franja metro y *Las Claves del Altillo*, desplegándose un salto de la temática del día a la presentación del ejercicio. Se debe anotar que en la emisión del 7 de septiembre, se presento una introducción confusa y desarticulada del ejercicio, pues se viene relacionando temáticamente y luego *Las Claves del Altillo* son introducidas por ser lo “*que más me gusta de la televisión*”. Finalmente, en las emisiones de octubre 10, el ejercicio de *Las Claves del Altillo*, es introducido de una manera forzada y descontextualizada.

En la forma como los ejercicios fueron insertados durante este periodo, se observa una intencionalidad pedagógica menos definida que la que prevaleció durante el espacio del *Club de Hugo*, así como un mayor énfasis en lo comunicativo y por tanto de la finalidad de entretenimiento del espacio televisivo.

Puede concluirse que la configuración de estos tres espacios televisivos, no guarda una idéntica proporcionalidad entre lo pedagógico y lo comunicativo, entre otras razones por limitaciones en los recursos presupuestales, pero también por posibles cambios en los lineamientos de política de dirección del Canal, factores no fácilmente delimitables por el Estudio. Hubo mayor preocupación por lo pedagógico en la *Franja Metro* correspondiente al *Club de Hugo*, que en su conjunto podía contratar programas de gran calidad didáctica articulados alrededor del fenómeno televisivo en que se constituyó el duende Hugo. Pero en las otras dos franjas han sido priorizados los elementos comunicativos y las lógicas de producción televisiva bajo la modalidad de flujo, donde priman el problema de la captura del televidente por estrategias de comercialización, con un mayor número de notas periodísticas (en directo y resaltando la formación valorativa y ciudadana en *La Nave de Bangú* –en un momento inicial-) y pregrabadas pero con mayores contenidos informativos (en *Llegó la Hora*).

Mientras que en *El Club de Hugo* se prefiguró más claramente el problema de la articulación comunicación/ educación, en tanto fue un espacio televisivo sostenido por un proyecto que se proponía una producción televisiva pública de calidad relacionada con la formación de docentes y el uso de medios y TICs en el aula. En *Llegó la Hora* y *La Nave de Bangú*, como se deriva de las entrevistas a sus productores, se resaltaba más una formación general en valores (en el primero) y más ligada entre comunicación y formación ciudadana, en el segundo. Los tres espacios han mantenido una cercanía con los niños y niñas, invitándolos a participar por medio de sus llamadas al *call center*, y donde siempre ha sido común dirigirse al niño de manera implicativa, como protagonista, partícipe y receptor especial del programa.

La inserción de *Las Claves del Altillo* como producto pedagógico y cultural parece depender en últimas del tipo de orientación que guardan los productores respecto de la articulación del campo comunicación/ educación, tanto en la forma como se relacionaban los temas de los ejercicios con

el tema del día tratado por la franja (siempre mucho más conceptual en *El Club de Hugo* que en las otras dos franjas), como en la contextualización que se hacía antes y después de la emisión del video de *Las Claves* por parte de los presentadores y libretistas, también en cómo se recupera la recepción del producto (por llamadas con conversaciones sobre lo tratado, o al menos sobre cuál fue la clave aportada por Ambrosio).



4. CIRCULACIÓN

La circulación de un producto cultural como *Claves del Altillo* es uno de los aspectos que demandan mayor cuidado por parte del productor, pues de la claridad de sus rutas depende que llegue a sus destinatarios. El IDEP definió dos rutas de circulación para los ejercicios: a través de video casetes que serían comercializados en el mercado de productos culturales y la televisión, como canal abierto a niños y adultos que los recibirían en diversos contextos de flujo televisivo. Se seleccionó a la *Cooperativa Editorial Magisterio* para que comercializara los video casetes y se acordó que las Claves circularían en el espacio inicialmente denominado “*Franja Metro*” del *Canal Capital*, el canal público de la ciudad de Bogotá, programa orientado a audiencias infantiles, que se emite en las tardes, después de la jornada escolar.

Para documentar las dinámicas de la circulación de los videos casetes, el estudio hizo seguimiento a la distribución y venta y a las rutas y senderos que siguen los materiales en las instituciones escolares que pudieron ser identificadas, pues las tres personas naturales que adquirieron los ejercicios no pudieron ser ubicadas. Para caracterizar la circulación en la televisión, se vieron todos los programas que fueron emitidos en *Canal Capital* durante el tiempo del estudio (abril a octubre de 2001). El capítulo se organiza en cuatro partes: los procesos de distribución por venta-adquisición, el seguimiento en las escuelas, el análisis de la circulación televisiva y la promoción y divulgación.

La primera parte del capítulo se dedica a la reconstrucción de las formas, procesos y resultados de la circulación de *Las Claves del Altillo* a través de su venta adquisición. Para lograr la reconstrucción mencionada, se consultó y analizó el registro del número de transacciones comerciales que el producto presentó desde enero hasta septiembre del año 2001, como también la facturación organizada en folios bimensuales correspondiente al mismo periodo.

La segunda parte buscar dar cuenta de las rutas y los senderos por los que circularon los videos al interior de las instituciones escolares que los adquirieron por vía comercial. La información se obtuvo mediante una encuesta telefónica a las instituciones escolares compradoras.

La tercera parte estará dedicada a la descripción y análisis del proceso de circulación por medio de la emisión televisiva, para ello se hizo seguimiento y registro de la mayor cantidad de emisiones televisivas posibles, de *Las Claves del Altillo*, durante los tres momentos de producción de la *Franja Metro* de *Canal Capital*: *El Club de Hugo*, *Llegó la Hora* y *La Nave de Bangú*. También se realizaron entrevistas a los directores de la *Franja Metro*¹.

¹ Esta entrevista se realizó para comprender el proceso de la producción televisiva, sin embargo la información obtenida también útil, para entender el proceso de circulación.

Cada uno de los momentos del proceso de la Circulación, otorga a *Las Claves del Attillo* un estatuto diferenciado: en el momento de la distribución fueron fundamentalmente un producto comercial, en la circulación escolar comportaron un bien pedagógico, y en el proceso de la circulación televisiva, un producto cultural.

4.1 Distribución del producto *Las Claves del Attillo*

El proceso de distribución hace referencia a la venta - adquisición de los videos *Las Claves del Attillo*, tarea encomendada a la *Cooperativa Editorial Magisterio*, según el contrato No 54 de 2000, celebrado entre el IDEP y la mencionada Cooperativa. El equipo del programa RED efectuó el seguimiento a este proceso, por medio de la revisión y el análisis de la facturación que la *Cooperativa Editorial Magisterio* llevó entre enero y septiembre de 2001. Para contextualizar el seguimiento, en primer lugar, se presenta el contrato aludido, posteriormente se analiza el proceso de venta-adquisición y se caracteriza a los compradores.

El contrato, regido por las normas de la Ley 80 de 1993, sus disposiciones reglamentarias y demás normas que regulan la materia. Así como por los términos de referencia y la propuesta presentada por la *Cooperativa Editorial Magisterio* el día 30 de agosto de 2000 tenía por objeto:

- a) Realizar las acciones necesarias con el fin de comercializar los productos del IDEP, dentro y fuera del perímetro Distrital e incluso en el ámbito internacional, teniendo en cuenta las estrategias de venta y puntos de distribución ofrecidos durante la propuesta.
- b) El contratista se compromete con el IDEP a reproducir los videos *Las Claves del Attillo*, los cuales se encuentran descritos como material producido por el IDEP, dentro del anexo dos de los términos de referencia del proceso, para lo cual se realizará una inversión inicial de \$5. 000. 000. Las partes acordarán el porcentaje de utilidad el contratista deberá reconocer al IDEP por concepto de comercialización de los videos, teniendo en cuenta el costo de la reproducción, lo cual se plasmará mediante documento escrito, una vez se tengan los costos de reproducción, comercialización y ventas.

Se realizó seguimiento del proceso de distribución entre enero y septiembre de 2001. Se contabilizaron las ventas que se habían hecho “en firme”, es decir, que habían sido canceladas por parte de los compradores y registradas mediante factura expedida por la *Cooperativa Editorial Magisterio*. El proceso de distribución de los Videos educativos *Las Claves del Attillo* inició en enero de 2001, cuando la Cooperativa los puso a la venta.

4.1.1. Reporte General de la Distribución de los Videos Según los Cortes Establecidos por La Cooperativa Editorial Magisterio

A partir de cada factura se logró una información básica a cerca de la distribución de los videos, como por ejemplo, el número y tipo de compradores, el número de videos vendidos, y la cantidad de juegos completos (videos 1 a 5) comercializados. Para ello se consultó la facturación² llevada

² La facturación fue revisada con base en registros magnéticos y físicos de la *Cooperativa Editorial Magisterio*, en los que se pueden consultar: datos del comprador (identificación, dirección, teléfono) fecha de compra, video comprado, cantidad de videos y número de factura.

a cabo por la *Cooperativa Editorial Magisterio* entre enero y septiembre de 2001³; encontrándose un total de 69 compradores y 412 videos vendidos, entre los cuales se registran 69 juegos completos comercializados. A continuación en la tabla 4.1. se especifica la cantidad de videos vendidos según su numeración, y según cortes bimensuales de venta.

TABLA 4.1
Información obtenida a partir de la facturación de venta de *Editorial Magisterio*
de los videos educativos *Las Claves del Altillo*

No. VIDEO	VENDIDOS	CORTES O PERIODOS ESTABLECIDOS POR EDITORIAL MAGISTERIO.				
		Enero/ Febrero	Marzo/ Abril	Mayo/ Junio	Julio/ Agosto	Septiembre
1	85	3	72	5	4	1
2	88	3	75	3	6	1
3	80	3	70	3	4	0
4	80	3	70	3	4	0
5	79	3	69	2	5	0
TOTAL	412	15	356	16	23	2

El periodo que reportó mayor flujo en la distribución es el que va de marzo a abril que registró 356 videos vendidos, que supera hasta en 15 veces, el número de videos facturados durante el segundo periodo que más venta reportó: julio/ agosto con 23 videos.

Relacionando la información recolectada, con el tiraje total de copias producidas se obtiene el siguiente balance:

Tabla 4.2
Balance de los videos vendidos respecto del tiraje total de copias

VIDEO No.	TIRAJE PRODUCIDO	VENDIDOS	PORCENTAJE
1	500	85	17.0%
2	500	88	17.6 %
3	500	80	16.0 %
4	500	80	16.0 %
5	500	79	15.8 %
Total Videos	2.500	412	16.5%
JUEGOS COMPLETOS	500	69	13.8 %

4.1.2 Caracterización de los compradores y usuarios de los videos

La identificación y caracterización de los 69 usuarios y compradores de los videos *Las Claves del Altillo*, se realizó a partir de la facturación llevada por la *Editorial Magisterio*. En aquella, se pudieron consultar los datos básicos de los compradores (nombre, teléfono y dirección), desprendiéndose de la revisión realizada, la existencia de tres tipos de compradores y usuarios: Personas naturales, Puntos de distribución del producto, e Instituciones escolares. Son tres las personas naturales que adquirieron los videos, de estas no se pudo obtener más información que la registrada en facturación, pues fue imposible establecer contacto telefónico con ellas. Se

³ La facturación revisada, va desde el 1 de Enero de 2001 hasta el 13 de Septiembre, fecha en la que se realizó la última consulta a la *Cooperativa Editorial Magisterio*.

establece además que son dos los puntos de distribución registrados: *La Feria Internacional del Libro* y la *Librería Editorial Magisterio*. Finalmente se reporta que son 64 las instituciones escolares que adquirieron los videos, todas de carácter público.

Ya identificados los tipos de compradores y usuarios, se pasará ahora a caracterizar, el proceso de distribución en cada uno estos grupos, aunque sin dejar de lado una visión de conjunto. Para ello, se presenta la tabla 4.3 que muestra el número de videos y juegos vendidos, según tipo de comprador.⁴

Tabla 4.3
Tipo de comprador, videos vendidos y meses de distribución

COMPRADOR	No. COMPRADORES	CANTIDAD DE VIDEOS COMPRADOS	CANTIDAD DE JUEGOS COMPLETO	CANTIDAD DE VIDEOS INDEPENDIENTES	MESES DE DISTRIBUCIÓN
Personas naturales	3	22	4	2	Enero, Abril y Septiembre
Puntos de distribución	2	60	5	35	Marzo, Abril, Mayo, Julio, Agosto
Instituciones escolares	64	330	60	30	Marzo, Abril, Mayo, Junio
TOTAL	69	412	69	67	Enero a Septiembre

El peso de la distribución de los videos reposó sobre las Instituciones escolares, que adquirieron un 80.2 % del total de videos comercializados, y un 86.9 % del total de juegos distribuidos;⁵ entre tanto, personas naturales y puntos de distribución, adquirieron un 19.8 % de videos y un 13.1 % de juegos.

Si se comparan estas cifras con el tiraje total producido por la *Cooperativa Editorial Magisterio*, se encuentra que las instituciones escolares adquieren el 13.2% del total de los videos producidos, y un 12% del total de los juegos, mientras que los puntos de distribución adquieren un 2.4 % de videos y un 1% de juegos, por último, las personas naturales adquieren un 0.8% de videos y de juegos completos. El balance final es el de una distribución equivalente al 16.4% del total de los videos producidos, y del total de juegos, una distribución igual al 13.8%.

Finalmente se debe destacar que de los 412 videos comercializados, 407 fueron expedidos en la Ciudad de Bogotá, mientras los cinco restantes, que conforman un juego completo, se comercializaron en Tame, Arauca.

La distribución de *Las Claves del Attillo* entre las instituciones escolares

Dado que las instituciones escolares conformaron el mayor grupo de compradores y tomando en cuenta el objetivo pedagógico y educativo del proyecto se presentan a continuación algunos datos relativos a la distribución de los materiales en las instituciones escolares, los cuales son

⁴ En el Anexo 4.1 se relacionan detalladamente los datos de la distribución y los compradores de los videos obtenidos a partir de la revisión de la facturación.

⁵ Los compradores personas naturales, adquieren un 5.3% del total de videos vendidos y un 5.8% del total de juegos comercializados, en tanto que los puntos de distribución, adquieren un 14.5% de videos y un 7.2% de juegos.

relevantes para entrever el impacto e influjo de estos videos en el contexto escolar de la ciudad de Bogotá.

Con respecto a la distribución de los videos dentro del conjunto de Instituciones, ha de decirse que de las sesenta y cuatro, cincuenta y siete adquieren el juego completo de videos, mientras las restantes adquieren videos independientes o grupos de videos que no alcanzan a completar el juego. También ha de anotarse que tres instituciones escolares reportan más de una compra y factura.⁶

Los videos comprados por las instituciones escolares fueron expedidos en el Distrito Capital, y se pudo especificar además la localidad a la que las instituciones pertenecen.⁷ Con base en esta información se encuentra que la distribución geográfica de las Instituciones cubre 18 de las 20 localidades de la ciudad, exceptuando a Chapinero y Teusaquillo. Se encuentra además, que es Engativá la localidad que más instituciones reporta (9), seguida por Kennedy y San Cristóbal con 7, luego se ubican Rafael Uribe, Usme y Ciudad Bolívar con 5. La localidad de Usaquén reporta 4 Instituciones y las demás localidades registran 3 o menos.

Como último elemento de análisis se presenta un balance entre el número de instituciones que adquirieron los videos, y el número total de instituciones por localidad, pues de este modo, se logra obtener una mirada mas detallada de la distribución de los videos en la ciudad.

TABLA 4.4
Número de instituciones por localidad
y número de instituciones que adquirieron los videos educativos *Las Claves del Attillo*

LOCALIDAD	TOTAL INSTITUCIONES	ADQUIRIERON CLAVES
Usaquén	179	4
Chapinero	63	0
Santa Fe	60	3
San Cristóbal	263	7
Usme	173	5
Tunjuelito	149	1
Bosa	220	3
Kennedy	368	7
Fontibón	135	2
Engativá	341	9
Suba	228	3
Barrios Unidos	92	2
Teusaquillo	67	0
Los Mártires	64	1
Antonio Nariño	68	1
Puente Aranda	143	1
La Candelaria	32	1
Rafael Uribe Uribe	208	5
Ciudad Bolívar	287	5

6 CED La Granja, CED Nueva Colombia y CED Alfonso López Pumarejo.

7 La relación de cada Institución Escolar que adquirió los videos según facturación, y su respectiva localidad puede consultarse en el Anexo 4.2.

Antes de caracterizar los caminos y las rutas que los videos tomaron en las instituciones escolares, es necesario documentar cómo llegan los videos a la *Cooperativa Editorial Magisterio*, y también como salen de aquella hacia los sitios asignados por sus compradores.

Una vez finaliza el proceso de producción, los treinta ejercicios salen del IDEP en formato *Betacam SP*, y son enviados a la *Cooperativa Editorial Magisterio* para ser multicopiados y luego comercializados⁸. La Cooperativa procede entonces a entregar los videos facturados a sus respectivos compradores: personas naturales, puntos de distribución, e instituciones escolares. En general la ruta de circulación seguida por los videos en este “tramo”, inicia con la oferta del producto por parte de la comercializadora, se formaliza por medio de la realización de un pedido por parte del comprador, y culmina con la entrega del material.

La ruta de circulación de la *Cooperativa Editorial Magisterio* hacia las instituciones escolares, inicia a comienzo del año en curso, cuando la Editorial exhibe los videos junto con otros productos didácticos en la *Vitrina Escolar o Pedagógica*, evento comercial al que asistieron representantes de las diferentes Instituciones, quienes apreciaron y escogieron los materiales que deseaban adquirir. Las Instituciones realizaron sus pedidos a la *Cooperativa Editorial Magisterio*, especificando productos escogidos y cantidad a comprar. Una vez el comprador hace el pago de los videos, las instituciones recibieron el pedido en sus instalaciones. Los videos fueron comercializados también por medio de catálogos que la *Cooperativa Editorial Magisterio* hizo llegar hasta las Instituciones, para que aquellas realizaran pedidos con base en éstos⁹.

Se debe destacar que la entrega de los pedidos (en los cuales iban incluidos los videos), fue realizada por medio de la contratación de un servicio privado de mensajería, que tenía como encargo, dejar los materiales en las manos de la persona responsable de la biblioteca, los libros o los audiovisuales al interior de las instituciones.

4.2 La Circulación de los videos: Rutas y Senderos tomados en las instituciones escolares

El equipo de investigación identificó a los compradores de los videos y procedió a establecer contacto telefónico con éstos para esclarecer y documentar las diversas rutas y senderos de circulación de los videos en los contextos de sus compradores y usuarios.

Se pretendía caracterizar y contrastar las rutas de circulación de los videos de acuerdo al tipo de comprador y usuario, en otras palabras, especificar el camino de circulación de los videos adquiridos por las personas naturales y por las instituciones escolares. Sin embargo, no fue

⁸ En conversación sostenida con el Doctor Alfredo Ayarza, Gerente de la *Cooperativa Editorial Magisterio*, se informa que se multicopiaron 500 unidades de cada video casete, y que el multicopiado fue realizado por *Video Móvil*, con base en una solicitud de ayuda demandada por la *Cooperativa*.

⁹ Esta información fue recabada directamente con la *Cooperativa Editorial Magisterio* por medio de comunicación telefónica. Los videos son llevados a las Instituciones escolares junto con otros productos, por medio de la contratación de un servicio de mensajería privada, que traslada productos hasta las instituciones y los entrega a la persona encargada de la biblioteca, los libros u otros materiales. No es posible determinar en promedio, cuanto tiempo transcurre desde la compra de los videos hasta su entrega, pues se afirma que ésta se efectúa o no, dependiendo de sí el pagador se encuentra en la institución.

posible establecer contacto con las personas naturales,¹⁰ razón por la cual, se desconocen las rutas y formas de circulación de los 22 videos adquiridos por ellas.

Respecto de los usuarios instituciones escolares, sí se pudo establecer rutas y formas de circulación, esto fue posible en treinta y nueve instituciones, puesto que con veintidós no se logró establecer contacto,¹¹ y tres de las contactadas informaron no haber adquirido los videos.¹²

Ya ubicados en tales Instituciones, los videos tomaron caminos determinados por la organización institucional, concretamente, por los procesos de registro y archivo de los videos, y por el tipo de personal encargado de su cuidado y préstamo. El encuestamiento telefónico informó de tres tipos de personal encargado del cuidado y préstamo de los videos: El personal docente, el personal administrativo y el personal directivo. Tres instituciones afirman no poseer funcionario que se encargue de tal labor. La circulación de los videos también se vio afectada por su uso o no al interior de las instituciones. Al respecto, el encuestamiento informa que los videos han sido usados en 12 instituciones, y que los usuarios del material audiovisual son maestros y alumnos.¹³

A partir de estos datos: personal a cargo de los videos, y uso o no de los mismos, se determinaron tres formas de circulación de *Las Claves del Altillo*, al interior de las treinta y nueve instituciones escolares.

Una primera ruta de circulación, característica de 15 instituciones consiste en la recepción de los videos por parte de un funcionario directivo -Rector(a), Director(a), Orientador(a) o Coordinador(a)-, quien en adelante los mantuvo bajo su custodia y cuidado¹⁴ y se responsabilizó por su préstamo. En ocho instituciones los videos quedan a cargo de directores, en cuatro de coordinadores, y en tres de orientadores. Además en cuatro de estas instituciones informan que los videos han sido usados, en estos casos la ruta de circulación culmina, no en la tenencia de los videos por parte del funcionario encargado, sino con el uso y la recepción que maestros y niños hacen de los videos en el aula.

La segunda ruta de circulación de los videos fue de la entrega del producto, al cuidado del personal docente. Esta ruta se presentó en 9 instituciones pudiendo diferenciar al interior de ésta, dos maneras de circulación. En la primera fue un solo maestro el que se responsabilizó por el cuidado y uso de los videos, mientras en la segunda, los videos fueron entregados al colectivo de docentes, la circulación de los videos se descentra en este ultimo caso de un único funcionario que tiene bajo su tutela los videos. Finalmente de las nueve instituciones, cinco ya han empezado a usar los videos.

¹⁰ El primer comprador, José Vicente Joven, no pudo ser localizado tras reiterados intentos de contacto. El segundo comprador, Marcel Gómez, reside en Tame, Arauca, y el tercer comprador, Elkin Martínez, cambió de domicilio y no informan datos de residencia actual.

¹¹ En el Anexo 4.3 se presenta un reporte parcial del encuestamiento telefónico, en aquel se incluyen las Instituciones con las que se presento contacto fallido y se especifican, hasta donde es posible, las razones de tal situación.

¹² Estas instituciones aparecían registradas en la base de datos y la facturación realizadas y entregadas por la *Cooperativa Editorial Magisterio*. CED El Curubo, Escuela El Manantial y Liceo Santa Ana del Sur.

¹³ En el Anexo 4.4 se entrega el reporte general de la distribución el cuál cruza el uso de los videos con el personal encargado del cuidado y préstamo del mismo.

¹⁴ Ver Anexo 4.5.

La tercera y última ruta también comienza con la entrega del producto, pero culmina con su tenencia, control y préstamo, por parte de un funcionario administrativo. Esta ruta de circulación se hizo presente en 10 instituciones, de las cuales, seis tuvieron como funcionario encargado de los videos al bibliotecario, y cuatro al secretario. Los materiales han sido usados en tres de estas instituciones.

En todas estas rutas de circulación, *Las Claves del Alttillo*, dejan de ser un producto comercial (el producto entregado por la mensajería), y pasan a ser un bien institucional, que debe ser cuidado por algún funcionario y ubicado en alguna instalación física, (biblioteca, oficina del funcionario encargado, sala de profesores o salón de clase). Así mismo, en las instituciones que han usado los videos, estos han dejado de ser un bien institucional, para convertirse en material pedagógico que se utiliza en el aula.

Se observa que la proporción de uso es mayor cuando los materiales son directamente asumidos por los profesores, pues de 9 instituciones que tuvieron esta ruta, 5 informaron usos. Mientras que solo 4 (de 15) instituciones reportan usos cuando los materiales los asumen los directivos y 3 (de 10) cuando los asume el personal administrativo.

4.3 La circulación de *Las Claves del Alttillo* por medio de su emisión televisiva

Este apartado dará cuenta de la circulación del material audiovisual *Las Claves del Alttillo*, por medio de su emisión televisiva en la *Franja Metro* del *Canal Capital*, a partir de la presentación, de un resumen general de la circulación de *Las Claves del Alttillo* desde abril hasta octubre del 2001.

El seguimiento a la circulación televisiva de *Las Claves del Alttillo*, se realizó por medio del visionado y registro (videográfico) de la *Franja Metro* del *Canal Capital*, así como del diligenciamiento de un formato¹⁵ elaborado por el Equipo del Programa RED, que permitió caracterizar la forma de circulación de *Las Claves del Alttillo* al interior de la franja televisiva, y que se adjuntó como anexo al Informe de Avance que el programa RED entregó al IDEP en el mes de mayo 25 del año en curso.

4.3.1 Descripción general del proceso

La emisión al aire de los videos educativos *Las Claves del Alttillo* en la *Franja Metro* del *Canal Capital*, inició en septiembre del año 2000, como parte del convenio de cooperación y coordinación celebrado entre el IDEP y el *Canal Capital*.¹⁶ El convenio contractual tuvo como principal objetivo:

¹⁵ Este formato implicó el diligenciamiento de los siguientes tópicos: 1. Fecha 2. Hora de Emisión de *Las Claves del Alttillo*. 3. Numero de Emisiones de los videos en un episodio de la Franja. (Ítem introducido durante el seguimiento a la emisión de los videos en el tercer momento: *La Nave de Bangü*). 4. Tema de la *Franja Metro*. 5. Programa anterior a la emisión del video. 6. Contextualización introductoria o previa a la presentación del video. 7. Título del ejercicio 8. Contextualización posterior a la presentación del video. 9. caracterización de publicidad a apoyo comercial (Ítem introducido durante el seguimiento a la emisión de los videos en el tercer momento: *La Nave de Bangü*) y 10. Observaciones.

¹⁶ Convenio de Cooperación y Coordinación No. 50/ 2000. IDEP - *Canal Capital*.

Emitir por parte del *Canal Capital*, dentro de la *Franja Metro*, los treinta ejercicios de competencias en lenguaje y matemáticas denominados *Las Claves del Altillo*, en el horario de cuatro y treinta a siete p.m. de lunes a viernes, o en las fechas y horas establecidas por la Subgerencia de Programación de *Canal Capital*, de acuerdo a las políticas y directrices generales del Canal, por un lapso de cuatro meses y de manera ininterrumpida, salvo circunstancias que lo justifiquen, previamente comunicadas al INSTITUTO.¹⁷

Tras los cuatro meses estimados en el convenio, y dado que las partes consideraron conveniente prolongar el término de la emisión televisiva, queda establecido que ésta culminará el 31 de diciembre del año 2001.¹⁸

Como parte del Estudio de *Seguimiento y Evaluación de la emisión al aire y del uso de los videos "Las Claves del Altillo"*,¹⁹ el equipo de programa RED realizó registro de tal emisión entre marzo y octubre de 2001; durante este tiempo, la emisión presentó tres momentos separados, tanto por pausas temporales, como por la producción y realización de distintas propuestas televisivas para la *Franja Metro*.

El Primer momento registró emisión del 5 al 28 de Marzo, en ese entonces la *Franja Metro* era producida por el consorcio CIGALA²⁰ y llevaba el nombre de *El Club de Hugo*. El Segundo momento de emisión transcurrió entre el 16 de abril y el 2 de mayo, tiempo en el que la *Franja Metro* estuvo bajo la dirección de Sandra Cardona quien puso en escena el espacio televisivo *Llegó la Hora*. El Tercer y último momento de emisión, inició el 27 de Agosto y culminó el 18 de Octubre de 2001, tiempo para el cual la *Franja Metro*, nuevamente había cambiado de propuesta, denominándose *La Nave de Bangú* y encontrándose bajo la dirección de Pablo Gómez.

Especificando más esta información se obtiene que la circulación por medio de emisión televisiva de los videos educativos *Las Claves del Altillo*, se realizó a lo largo del periodo de seguimiento como se presenta en la tabla 4.5

¹⁷ Cláusula segunda, Convenio de colaboración y cooperación IDEP - *Canal Capital*.

¹⁸ Otrosí No. 1. Enero 16 de 2001.

¹⁹ Contrato No. 106/2000 celebrado entre el IDEP y El programa RED de la Universidad Nacional de Colombia.

²⁰ La *Franja Metro* era dirigida por Alejandro Jaramillo y se articulaba con el Proyecto *A Prender TV*.

Tabla 4.5
Días hábiles de marzo a octubre de 2001 y días en que se registró emisión de *Las Claves del Altillo*.

MESES	DÍAS DE REGISTRO DE LA EMISIÓN																											TOTALES		
Marzo	5	6	7	8	9	12	13	14	15	16	20	21	22	23	26	27	28	29	30				7							
Abril	2	3	4	5	6	9	10	11	16	18	19	20	23	24	25	26	27	30												
Mayo	1	2	5	6	7	8	9	12	13	14	15	16	20	21	22	23	26	27	28	29	30		6							
Junio	1	4	5	6	7	8	11	12	13	14	15	19	20	21	22	26	27	28	29											
Julio	3	4	5	6	9	10	11	12	13	16	17	18	19	23	24	25	26	27	30	31										
Agosto	1	2	3	6	8	9	10	13	14	15	16	17	21	22	23	24	27	28	29	30	31									
Septiembre	3	4	5	6	7	10	11	12	13	14	17	18	19	20	21	24	25	26	27	28										
Octubre	1	2	3	4	5	8	9	10	11	12	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	30	31	11							
TOTAL DE EMISIONES																											24			

Días de emisión de *Las Claves del Altillo* en el **Club de Hugo**
Días de emisión de *Las Claves del Altillo* en **Llegó la Hora**
Días de emisión de *Las Claves del Altillo* en **La Nave de Bangú**

Se obtiene como balance general, que *Las Claves del Altillo*, han sido emitidas en, marzo, abril, mayo, agosto, septiembre y octubre, es decir, en seis de los ocho meses que duró el periodo de seguimiento, y también, en 24 de los 112 días hábiles que integraron al mismo. Pueden apreciarse además una especie de pausas e intermitencias durante la totalidad de la emisión.

Durante todo el mes de marzo y bajo la realización de *El Club de Hugo*, *Las Claves del Altillo* circularon²¹ siguiendo una secuencia clara, ordenada y regular, siendo emitidas dos veces a la semana, los días lunes y miércoles, hasta el día 28 de marzo. Tras un receso de casi dos semanas, vuelven a emitirse los videos.

En el mes de abril, la *Franja Metro* ya ha cambiado del *Club de Hugo* a *Llegó la Hora*, y hay emisiones en seis de los dieciocho días hábiles del mes: lunes 16, miércoles 18, viernes 20, lunes 23 y lunes 30. Se observa como desde la primera semana de emisión, se modifica la secuencia establecida en *el Club de Hugo*; Los videos son emitidos además de los lunes y lo viernes, los días miércoles, también se reportan irregularidad y saltos, pues después del lunes 23, no se registra emisión, ni el miércoles 25, ni el viernes 27. *Las Claves del Altillo* vuelven a ser emitidas hasta el lunes siguiente (30 de abril) y tras éste, el miércoles 2 de Mayo, único día del mes en que se emiten *Las Claves del Altillo*, y último día en el segundo momento de la circulación televisiva.

Durante un lapso de casi cuatro meses: Entre el 3 de mayo y el 22 de agosto, no se registra emisión televisiva de *Las Claves del Altillo*. Esta reinicia el jueves 23 de Agosto, bajo la realización de *La Nave de Bangú*. Empieza aquí, el tercer y ultimo momento de la circulación por emisión televisiva de *Las Claves del Altillo*.

Este momento presentó regularidad durante las dos primeras semanas (última de agosto y primera de septiembre), con emisiones los lunes y viernes.²² La tercera semana registra solo una emisión el lunes 10 de Septiembre. En la cuarta semana, los videos son emitidos el lunes 17 y el martes

²¹ Lunes 5, miércoles 7, lunes 12, miércoles 14, miércoles 21, lunes 26 y miércoles 28.

²² (Lunes 27 de agosto, viernes 31 de agosto, lunes 3 de Septiembre, y viernes 7 de Septiembre)

18,²³ fecha a partir de la cual, los videos volvieron a emitirse con regularidad, los días martes y jueves, y ya no, los lunes y los viernes. Este horario de emisión conserva regularidad durante otras dos semanas.²⁴ Durante la semana del 1 al 5 de octubre la emisión de la *Franja Metro* es bastante irregular, el miércoles 3 se transmite un partido Distrital de baloncesto, mientras que los días jueves 4 y viernes 5 hay cambios y problemas con los horarios, por lo cual no se tiene registro de emisión de *Las Claves del Altillo*. En adelante solo se registra emisión los días miércoles 10 y jueves 18 de octubre.

Como se observa, la irregularidad en la emisión de *Las Claves del Altillo* en la *Franja Metro* del *Canal Capital*, se hace más notoria una vez sale del aire *El Club de Hugo*. Se da entonces un receso de dos semanas entre el cambio de director y productor de la Franja, luego la brevedad del tiempo de emisión de los videos en el espacio de *Llegó la Hora*, cerca de dos semanas, no permite regularización y estabilidad en la misma. Finalmente, y tras un periodo bastante prolongado de no-emisión, llega a la *Franja Metro* del *Canal Capital* *La Nave de Bangú* y con ésta, el periodo más largo en la emisión televisiva (cerca de dos meses), que no obstante se caracterizó por su irregularidad, cambios inesperados y pausas en la emisión.

Otro elemento para resaltar, es el cambio en la producción de la *Franja Metro*, pues el paso por tres producciones televisivas distintas, pudo incidir tanto en las pausas, como en el número de ejercicios que fueron emitidos finalmente. En la Tabla 4.6 se presentan los ejercicios emitidos durante los tres momentos mencionados y la fecha respectiva.

²³ Como lo establecido formalmente con el IDEP, eran emisiones los días lunes y viernes, se perdió registro de emisión de *Las Claves del Altillo*, del 10 al 19 de septiembre. Se vuelve a tener noticia de emisión el martes 18, y registro, el jueves 20. A partir de ese momento se empiezan a grabar las emisiones de la *Franja Metro* todos los días para no perder ningún registro. Los datos faltantes que se presentan en el informe fueron solicitados al *Canal Capital*.

²⁴ Jueves 20 de septiembre, martes 25 de septiembre, jueves 27 de septiembre y martes 2 de octubre

Tabla 4.6
Ejercicios Emitidos en los tres periodos junto con la fecha de emisión

PERIODOS DE EMISIÓN	FECHA	EJERCICIO EMITIDO																													
		VIDEO No. 1						VIDEO No. 2						VIDEO No.3						VIDEO No. 4						VIDEO No. 5					
		Mat.			Leng.			Mat.			Leng.			Mat.			Leng.			Mat.			Leng.			Mat.			Leng.		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
PRIMER PERIODO <i>El Club de Hugo</i>	Lunes 5 de marzo																														
	Miércoles 7 de marzo																														
	Lunes 12 de marzo																														
	Miércoles 14 de marzo																														
	Miércoles 21 de marzo																														
	Lunes 26 de marzo																														
	Miércoles 28 de marzo																														
SEGUNDO PERIODO <i>Llegó la Hora</i>	Lunes 16 de abril																														
	Miércoles 18 de abril																														
	Viernes 20 de abril																														
	Lunes 23 de abril																														
	Lunes 30 de abril																														
	Miércoles 2 de mayo																														
TERCER PERIODO <i>La Nave de Bangú</i>	Lunes 27 de agosto																														
	Viernes 31 de agosto																														
	Lunes 3 de septiembre																														
	Viernes 7 de septiembre																														
	Jueves 20 de septiembre																														
	Martes 25 de septiembre																														
	Jueves 27 de septiembre																														
	Martes 2 de octubre																														
	Miércoles 10 de octubre																														
Jueves 18 de octubre																															
TOTAL EJERCICIOS EMITIDOS		1	2	1	1	2	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	3	1	1	1	1	4	3	1	1	0	0	0	1	0	1

Durante el periodo de marzo a octubre de 2001, fueron emitidos 20, de los 30 ejercicios que conforman la serie completa de *Las Claves del Altillio*, aunque se debe resaltar, que no se tiene información a cerca de los ejercicios puestos en circulación los días 10, 17 y 18 de septiembre, por las razones expuestas en la nota a pie de pagina No. 23 del presente capítulo. Suponiendo que en cada uno de estos días se emitieron dos ejercicios distintos,²⁵ tendríamos un total de 26 ejercicios emitidos, y 4 sin emitir. Esta información es relevante, pues es compromiso contractual del *Canal Capital*, emitir los 30 ejercicios que componen la serie. Cabe anotar además, que 5 ejercicios fueron emitidos repetidas veces en los diferentes momentos de la emisión, y que de estos 3, fueron emitidos dos veces durante el tercer periodo de emisión.

4.4 Promoción y Divulgación de *Las Claves del Altillio*

Una vez culmina el proceso de producción, empiezan a ejecutarse una serie de acciones tendientes a promocionar y divulgar los objetivos educativos de la serie de videos *Las Claves del Altillio*.

En mayo 12 y 15 del año 2000 en *La Feria Internacional del Libro*, las docentes Rosa Julia Guzmán y Marina Ortiz, aceptaron llevar a cabo un taller de una hora de duración, con el fin de explicar los propósitos de los ejercicios, utilizando los dos primeros ejercicios de cada área, y también los videos de *Aula Viva*. También convinieron en elaborar un artículo (Acta No. 8, 3 de mayo de 2000), que tendría como propósito describir el proyecto, este fue entregado el 30 de

²⁵ Nótese como en algunas fechas del tercer momento (*La Nave de Bangú*), se emitían dos ejercicios distintos.

marzo al IDEP, y con base en aquel se publicó una reseña del proyecto *Las Claves del Altillo* en el *Magazín Aula Urbana* No 22 de septiembre del 2000.

Las Claves del Altillo se divulgaron en el marco de la conferencia Internacional *Miniinput Prix Jeunesse* que tuvo lugar en la *Biblioteca Luis Ángel Arango* del 13 al 18 de Septiembre,²⁶ evento en el cual se reflexionó en torno a la producción de la televisión pública, infantil y juvenil a nivel mundial, incluida la originada en Colombia. El evento buscó confrontar la producción nacional con algunas propuestas internacionales de altísima calidad, para contribuir a la cualificación de la producción televisiva nacional, a la reflexión sobre el papel de la televisión en la situación actual, y a la formulación de políticas de televisión en Colombia.

Por la misma época en que se desarrolló el evento, se gestionó el convenio de Cooperación y Colaboración entre el IDEP y el *Canal Capital*, el cual fue suscrito con el fin de **divulgar** por medio de emisión televisiva, *Las Claves del Altillo* en la *Franja Metro* del *Canal Capital*. De este modo se hizo acopio de la solicitud elevada por Corpoeducación, respecto a la necesidad de informar acerca de la existencia de los videos y de motivar su uso entre los docentes, padres de familia y otros agentes educativos, se planteó la necesidad de promover masivamente su uso con el fin de que pudieran ser vistos por el mayor número posible de personas, a través de las emisiones por televisión. (Acta No. 15 del 13 de octubre de 2000). En el mismo convenio de cooperación y colaboración, se plantea la posibilidad de elaborar unos cortos publicitarios como otra estrategia de promoción y difusión para el producto pedagógico:

...También se tendrá en cuenta hacer un clip de promoción dirigido a padres y maestros, de 15 a 20 segundos de duración, al menos dos promos de cada área. IDEP estudiará la posibilidad de hacer esos clips.(Acta 01 contrato 50 de 2000 IDEP-CANAL CAPITAL)

Durante el tiempo que se sostuvo seguimiento a la emisión televisiva, no se tuvo noticia de estos clips publicitarios. Con base en comunicación sostenida con el IDEP, se aclara que se elaboraron y que fueron entregados al *Canal Capital*, dos clips de promoción de *Las Claves del Altillo*, que estaban incluidos en el mismo *Betacam* que contenía los ejercicios. Se desconocen los motivos por los cuales no se realizó su emisión.

El 12 de Octubre del año 2000, se publica en el periódico *El Tiempo*, un artículo dedicado a la emisión televisiva de *Las Claves del Altillo* por la *Franja Metro* del *Canal Capital*. El artículo se titula *una propuesta pedagógica y entretenida, Matemáticas y lenguaje en TV*, y en él se documentan, su antecedente en la Evaluación que realizó SED de Bogotá y las dificultades encontradas en la evaluación para dada área. El artículo presenta al material como “una novedosa metodología”, propuesta por las profesoras Julia Guzmán y Marina Ortiz, que fue apoyada por el IDEP y Corpoeducación. Se afirma que los materiales fueron producidos “especialmente para televisión” y que su finalidad es complementar las labores desarrolladas en el colegio. Finalmente, se informan: numero de ejercicios a emitir (15 de lenguaje y 15 de matemáticas), el espacio televisivo (*Franja Metro* del *Canal Capital*), y el horario en que serían puestas en circulación (de 4 a 6:30 p.m.)

²⁶ El evento contó con la participación de expertos de Alemania, Australia, Brasil, Canadá, Colombia, México, Estados Unidos, Francia, entre otros, y con la asistencia de los canales públicos, y algunas entidades gubernamentales y privadas.

Finalmente el Proyecto *A Prender TV*, puso a circular en Internet un conjunto de guías sobre 12 ejercicios de la serie *Las Claves del Altillio*, estas guías informan: competencia, título, clave y sinopsis de cada ejercicio, además de agrupar los términos claves enunciados durante los mismos, y proponer algunas actividades que permiten ampliar los conceptos abordados en estos.

Se debe destacar que el proceso de distribución comercial del producto, no estuvo acompañado por acciones de promoción o divulgación, como tampoco lo estuvo, el momento de entrega de los videos en las instituciones escolares.

El proceso de circulación de *Las Claves del Altillio*, presenta unos resultados heterogéneos, según cada una de las rutas establecidas para el material audiovisual. Respecto de la distribución comercial, se establece que fueron comercializados un 16.5% del total de videos producidos los cuales fueron adquiridos en su mayoría por Instituciones escolares. De las formas de circulación al interior de las instituciones escolares, sabemos que los videos fueron mas usados en las instituciones que tienen como personal encargado de los videos a los docentes, y que de las 42 instituciones contactadas, 12 han puesto en uso los videos. La circulación por medio televisivo, arroja tres periodos separados por pausas en la emisión y registra 24 emisiones de *Las Claves del Altillio* durante 112 días hábiles del año, con contextos desiguales en tres momentos del año de conformidad con las diversas direcciones que ha tenido la *Franja Metro* a través del año.

La ausencia de acciones tendientes a la difusión y la promoción, que acompañaran la distribución comercial del producto, y su llegada a las instituciones escolares; influyó tanto en el nivel de ventas de los videos, como en su nivel de uso al interior de las instituciones escolares.

Las ventas equivalentes a un 16.5% del total de videos producidos, hacen pensar que hizo falta apoyar la distribución comercial por una labor de difusión y promoción del material. La emisión televisiva inicia como una estrategia de difusión, (según las recomendaciones dadas por Corpoeducación), pero al parecer esta se tornó insuficiente para incentivar su compra y uso por parte de maestros y padres de familia.

Los videos comercializados con instituciones escolares, fueron entregados por medio de un servicio privado de mensajería contratado por la *Cooperativa Editorial Magisterio*, que no tenía conocimiento del producto pedagógico que se estaba suministrando, y cuya única función era entregar los videos a la persona que se encargaría de su cuidado. De este modo, los videos llegan expósitos a la escuela, sin ningún tipo de información u orientación sobre su intencionalidad, sustento pedagógico y formas de uso. Esta situación pudo determinar, el hecho que los videos no se hayan usado aun en un 66.6% de las instituciones contactadas por el programa RED, a pesar que 58 de las 64 instituciones facturadas, compran los videos en el mes de marzo.

Respecto de la circulación por emisión televisiva, se debe anotar que los cambios y relevos en la producción y dirección de la *Franja Metro*, ha llevado a que los videos hayan sido emitidos de manera interrumpida, y que en el periodo de marzo a octubre del año en curso, no se hayan emitido los 30 ejercicios de matemáticas y lenguaje de la manera convenida.

5. USOS

En este capítulo se analiza el provecho o servicio que reportan los niños y profesores haber obtenido de la emisión televisiva, como del empleo pedagógico de los videocasetes en las instituciones escolares.

La exploración del uso de los materiales de *Las Claves del Attillo* se inicia con el trabajo de seguimiento telefónico de quienes adquirieron los videocasetes en *Editorial Magisterio*. Continúa sobre el análisis de los registros de visita a las experiencias escolares con los que se buscaba documentar todas las posibles prácticas generadas o realizadas con los ejercicios, o que estuvieran directamente relacionadas con la observación por parte de estudiantes y profesores de las emisiones televisivas de las tres franjas horarias en que circularon los videos.

Esta caracterización no busca delimitar el empleo o manejo de los materiales a partir de unas condiciones ideales supuestas *a priori*, sino atenerse a las distintas prácticas que *a posteriori* pudieron ser identificadas al interior de las diferentes instituciones escolares visitadas.

Por lo tanto estas acciones y resultados de la utilización de *Las Claves del Attillo*, deben relacionarse sobre todo con las prácticas o modos habituales de obrar de los docentes en las culturas escolares o que resultan muy cercanas a las estrategias de innovación docente de incorporación de medios audiovisuales en las aulas. Recordando las precisiones conceptuales de Martín-Barbero, 1998 [1987] y Orozco, 1992, 1994 en sus estudios sobre la recepción de medios, no hay que olvidar que los usos de los materiales también están influidos por los estilos o costumbres de vida desarrollados por los niños y profesores en sus hábitos como consumidores culturales y particularmente de la televisión en la vida cotidiana.¹

El uso y apropiación social de estos nuevos productos culturales, forma parte de los efectos que el IDEP busca lograr con la producción de medios audiovisuales con un sentido pedagógico y didáctico y en particular con el apoyo al desarrollo de la noción de competencias y el

¹ *Sed de medios para la educación*. Estudio de medios de comunicación adelantado por Napoleón Franco & Cía. S.A., para la Secretaría de Educación del Distrito Capital, Bogotá, junio de 1999. Buscó conocer los hábitos de la comunidad educativa (profesores, estudiantes y padres de familia de las 20 localidades) frente a los medios de comunicación, determinando el consumo, frecuencia, preferencia/ utilización diferencial ante búsquedas referidas a temas educativos, como también hábitos de desplazamiento para la recreación, actividad comunitaria y compras. El estudio exploró los medios tradicionales: televisión, radio, prensa, revistas, los medios novedosos: vía pública, Internet, cine y los medios comunitarios: medios locales, personajes, actividades en las que se participa). Algunas conclusiones: El consumo de televisión en los docentes, tanto en días entre semana como fines de semana es siempre inferior al de padres y estudiantes (que resulta muy superior en los fines de semana). Frente a padres y estudiantes, *Señal Colombia* es notablemente preferido por los maestros. Docentes y padres de familia escuchan la radio especialmente en la mañana (programas noticiosos), mientras que los estudiantes lo hacen en la tarde (pero ninguna de las tres poblaciones prefiere las mismas estaciones). Los docentes aparecen como los principales consumidores de periódicos y revistas (*El Tiempo* especialmente).

mejoramiento de los bajos desempeños en el área de matemáticas y lenguaje, registrados por la evaluación censal en la ciudad de Bogotá.

Los usos de *Las Claves del Altillio* también resultan muy influidos por la accesibilidad, disponibilidad y sentidos con los que los proyectos educativos y las prácticas docentes conciben los materiales y recursos pedagógicos y más precisamente como se está pensando la apropiación o incorporación social de los recursos de las tecnologías de información y comunicación en las instituciones escolares.

Por tanto la exploración y múltiples posibilidades didácticas de aplicación del video o la televisión en el aula apenas comienzan, no son una sistematización cerrada o definitiva sino que forman parte de nuevos retos que las industrias culturales y los medios de comunicación de masas le hacen al sistema escolar, y que pueden iniciarse con una mera instrumentalización o un uso mecanicista de los materiales, pero que de manera más amplia hacen parte de un proceso de resignificación social y pedagógica, que a la postre permitirá identificar con estas nuevas recursividades la generación en la escuela de nuevos procesos de pensamiento, conocimiento y expresión, más sintonizadas con las actitudes mentales y pautas perceptivas familiares a las nuevas sensibilidades del estudiantado, las especificidades de los formatos y medios de las industrias culturales, como de la evolución del sistema social.

En tanto no puede proponerse un canon sobre el uso de los recursos audiovisuales, más sujetos a la imaginación creadora y a las decisiones pedagógicas y didácticas de enseñabilidad disciplinar y educabilidad estudiantil, se entenderán los usos detectados como usos autónomos, contruidos sobre las expectativas o inquietudes de los docentes en innovar en los métodos de enseñanza-aprendizaje, o en persistir en prácticas convencionales con los nuevos materiales que incursionan en las culturas escolares.

Los usos aquí reportados, dan cuenta de varias posibilidades de utilización de los videocasetes de *Las claves del Altillio* y oscilan entre una mera instrumentalización de los materiales, hasta apropiaciones críticas realizadas sobre la base de proyectos pedagógicos y audiovisuales.

El capítulo detalla e interpreta los usos reportados en el encuestamiento telefónico (preguntas 7-19 del formato de seguimiento telefónico, ver Anexo No. 5.1). Luego realiza un análisis crítico de las variables de uso de los videos identificadas en el trabajo de campo en 7 experiencias educativas: a) modalidades de uso didáctico del video en prácticas pedagógicas más o menos tradicionales: video como flujo televisivo, video-lección (casi equivalente a una clase magistral, donde el docente es sustituido por el programa de video), video-apoyo (uso de imágenes en movimiento para acompañar explicaciones verbales), y video programa motivador (más participativo, usado para suscitar un trabajo posterior a la observación); b) según la familiaridad del docente con la noción de competencias en las áreas básicas de lenguaje y matemáticas, y c) por el desarrollo en la institución de una incorporación de los medios audiovisuales como proyecto institucional.

5.1 Reportes de uso en el seguimiento telefónico

De las 64 instituciones escolares a las que la *Cooperativa Editorial Magisterio* vendió los videocasetes de *Las Claves del Attillo*,² fue posible contactar mediante encuestamiento telefónico a 42 de ellas y determinar que 24 instituciones no realizan ningún tipo de uso con los materiales, 12 instituciones precisaron qué usos hacen de los materiales (un 18.7%), mientras que en 6 escuelas no se pudo precisar con certeza si los videos estaban o no siendo usados por el personal docente.

Tabla No. 5.1
Instituciones contactadas y reportes de uso al seguimiento telefónico

ENCUESTAMIENTO TELEFÓNICO	NO. INSTITUCIONES	USOS	%
Instituciones No-contactadas	24		34.4
Instituciones Contactadas	42	12 Usan (18.7 %)	65.6
		24 No-Usan (37.5 %)	
		6 NS/ NR (9.4 %)	
Total Instituciones Adquirientes	64		100.0

Un corte del seguimiento telefónico realizado entre el 18 y el 21 de septiembre de 2001, permitió determinar que 12 instituciones hacían uso de los materiales, pero no de una manera homogénea, pues mientras algunas reportaban venirlos empleando desde los meses de febrero o marzo, otras sólo a partir de junio y la mayoría sólo desde los meses de julio y agosto.³ Sus frecuencias de uso son también dispares, pues oscilan desde periodos semanales y quincenales hasta reportes mensuales y más inespecíficamente de manera esporádica. Los grados con los que más se los había utilizado son 4º, seguidos de 1º, 3º, y 5º y en menor proporción con 2º, inclusive han sido empleados con niños de preescolar en una escuela de la localidad de Fontibón. No parece haber mayores preferencias o necesidades de los ejercicios por áreas, exceptuando una escuela distrital de la localidad de Bosa, que sólo había trabajado los ejercicios de matemáticas.

Esa exploración telefónica también permite concluir que en ninguna de las instituciones educativas entrevistadas se detectó una ruta de utilización que vaya del funcionario responsable de los videocasetes al préstamo directo por los alumnos, puesto que es el docente quien decide las actividades pedagógicas a ejecutar.

En otras seis instituciones escolares no fue posible precisar con claridad si los videocasetes estaban siendo o no utilizados por el personal docente. En una escuela de la localidad de Engativá, la funcionaria encargada de los recursos de aprendizaje se encontraba incapacitada por dos semanas y el coordinador no pudo establecer si los videos son usados o no, ni cuáles son los procedimientos de préstamo o uso de los mismos. Una situación similar se encontró en otra escuela de la localidad de San Cristóbal, ante la imposibilidad de contactar a la bibliotecaria. Otros funcionarios encuestados tampoco pudieron precisar ninguna información relevante sobre el uso de los materiales.

² Según revisión de facturación entre enero y septiembre de 2001.

³ Según los registros de facturación de la Editorial Magisterio, dos escuelas de las localidades de Usaquén y Santa Fé, adquirieron los videos a comienzos del mes de marzo

Otro grupo de instituciones es las que no fue posible establecer de manera precisa los usos de los videocasetes, fueron 4 CEDs de las localidades de Kennedy, La Candelaria, Santa Fé y Bosa. En el primero, el bibliotecario afirmó que se “usan mucho en ambas jornadas, mañana y tarde, desde hace cuatro meses, y con una frecuencia diaria”, pero no fue supo precisar los profesores y las áreas. Una situación similar se presentó en dos colegios de las localidades de Santa Fé y Bosa, instituciones donde las personas encargadas de los materiales didácticos,⁴ informaron de usos, pero que encaminaron las búsquedas con profesores que ni conocen, ni usan el material. De estas pesquisas se deriva que 4 de estas instituciones tienen como funcionario encargado de los videos al Bibliotecario, al Coordinador y al Director, pero que estos funcionarios no puedan informar con precisión el uso brindado a los materiales.

Tabla 5.2
Instituciones que reportan uso de *Las Claves del Altillo*, en el seguimiento telefónico
(Corte del 18 al 21 de septiembre de 2001)

No.	INSTITUCIÓN	EJERCICIOS	FECHA DE COMPRA	TIEMPO DE USO	FRECUENCIA	GRADOS
1	CED Divino Niño	M y L	marzo	2 meses	Esporádico	1°
2	CED La Cabaña	M y L	marzo	4 meses	Mensual	3° y 4°
3	CED José María Córdoba	M y L	marzo	1 mes	Esporádico	4° y 5°
4	CED San Cayetano	M y L	marzo	4 meses	Quincenal	1° a 4°
5	CED Babilonia	M y L	marzo	8 meses	4 Veces	3°
6	CED Misael Pastrana Borrero	M y L	marzo	2 meses	Semanal	1°
7	CED Juan Maximiliano Ambrosio ⁵	M	marzo	2 meses	Mensual	4° y 5°
8	CED Alfonso López Pumarejo	M y L	mayo	4 meses	Esporádico	3°
9	CED Emma Villegas de Gaitán	M y L	marzo	1 mes	Semanal	Transición
10	CED Nueva Estrada	M y L	marzo	2 meses	Semanal	2°
11	CED Policarpa Salavarrieta	M y L	marzo	7 meses	Mensual	5°
12	CED Canadá	M y L	marzo	2 meses	Esporádico	4°

(L) Ejercicios de Lenguaje. (M) Ejercicios de Matemáticas.

Corroborando las fechas de adquisición de los materiales por parte de las instituciones educativas y sus reportes de uso, puede colegirse que no en todas las instituciones la utilización fue cercana a las fechas de compra, tal vez por demoras en el proceso de distribución comercial, lo que muestra una notable incidencia entre los tiempos de la circulación y los tiempos de uso.

Los ejercicios han sido usados para actividades académicas consideradas como “refuerzo” (en 8 instituciones), pasando por la “innovación didáctica”, la “aclaración de dudas” y la “resolución de problemas”, hasta la “interpretación crítica” que fuera comunicada en un CED de la localidad de Rafael Uribe Uribe.

⁴ En el CED ubicado en la localidad de La Candelaria el bibliotecario informó que los videos son usados en las jornadas de la tarde y nocturna, más que en la jornada de la mañana. Aclaraciones posteriores con el bibliotecario de un colegio de la localidad de Santa Fé, quien informó del uso de los videos en la jornada de la tarde, permitieron establecer que la docente que hizo uso de los materiales ya no forma parte de la institución. En un CED rural de la localidad de Bosa el Director es el encargado de los videos, informó del uso de los videos desde hace un mes, pero luego rectificó no tener claramente establecido si se usan o no.

⁵ Sólo el videocasete Número 1, ante daños en sus equipos de televisión.

Tabla 5.3
Usos diversos de los materiales según reporte telefónico
 (Corte del 18 al 21 de septiembre de 2001)

INSTITUCIÓN	USOS DIVERSOS
CED Divino Niño	Cómo refuerzo
CED Babilonia	Para innovar
CED La Cabaña	Cómo refuerzo
CED Juan Maximiliano Ambrosio	Para aclarar dudas
CED José María Córdoba	Cómo refuerzo
CED Nueva Estrada	Cómo refuerzo, para innovar y para resolver problemas
CED Policarpa Salavarrieta	Cómo refuerzo, para innovar y para ampliar el tema
CED Emma Villegas de Gaitán	Como refuerzo y para ampliar el tema
CED Canadá	Para resolver problemas, para ejemplificar, para ampliar el tema
CED San Cayetano	Como refuerzo
CED Alfonso López Pumarejo	Como refuerzo y para resolver problemas
CED Misael Pastrana Borrero	Para mostrar otra versión y para interpretación crítica.

Resta por explicitar qué entienden nuestros docentes con la palabra “refuerzo”, que parece ser la actividad preferencial que se reporta en el uso, que puede interpretarse tanto como actividades de reparación para fortalecer conocimientos que pueden no estar muy cimentados, como también ayudas varias para superar logros no alcanzados, pero también, memorización o mecanización de nociones o conceptos. La otra pregunta que surge sobre estas actividades de reforzamiento es qué tipos de actividades o estrategias metodológicas se emplean y consiguientemente con estas decisiones pedagógicas, qué rol didáctico cumplen las ayudas audiovisuales del IDEP.

Considerando que la reproducción acordada de los videocasetes de *Las Claves del Altillo*, por parte de la Editorial Magisterio es de 500 juegos (de 5 videocasetes c/u.) y precisando que a finales del mes de septiembre su venta alcanzaba a tan sólo 64 instituciones (12.8%), de las cuales únicamente pudo pesquisarse su uso en 12 escuelas (2.4%), es protuberante que existen problemas en los procesos de comercialización y distribución, posiblemente en las estrategias de divulgación que inciden negativamente tanto en la compra/ adquisición como en el uso de los materiales en las escuelas.

Como se comentó en el capítulo de Circulación, se observa que se da un mayor uso cuando los responsables de los materiales son los profesores que cuando lo administran los directivos o el personal administrativo.

Deben revisarse los lapsos de tiempo que van de la compra de los productos pedagógicos a su entrega a las instituciones compradoras, como los mecanismos de entrega y recepción en las instituciones educativas, pues no se trata de un simple producto comercial, sino de un bien de interés público con propósitos educativos, que amerita una promoción más provocadora dentro del sistema de educación pública (aunque no exclusivamente en este sector, porque este producto pedagógico bien podría circular también entre las instituciones del servicio educativo privado) y sobre la base de un proceso de formación y reflexión de las prácticas docentes tradicionales.

Como se ha subrayado a lo largo del Estudio, la incorporación de la noción de competencias forma parte de una nueva perspectiva de enseñanza y evaluación de las áreas fundamentales del currículo, que demandan a las instituciones educativas, procesos de reflexión y de innovación pedagógica que resultan solidarios de los procesos de toma de decisiones sobre la enseñabilidad disciplinar y la educabilidad de los estudiantes, razones por las cuales los usos didácticos de los recursos de aprendizaje escritos y no escritos, no son meros usos instrumentales o para el caso de los audiovisuales, estrategias para ‘desaburrir’ las clases, sino una oportunidad para que las clases contemporáneas utilicen medios y métodos diversos apropiación y dominios temáticos (ojalá cada vez más lejanos de la perspectiva de enseñanza-aprendizaje y más cercanos a perspectivas investigativas y de construcción participativa del conocimiento).

En tal dirección, es posible afirmar que la sucinta presentación de los videocasetes de sus etiquetas de identificación y cajas de empaque, pero carentes de folleto o manual ilustrativo que explique al docente o al encargado de los materiales didácticos en la escuela potencialidades para su usos pedagógicos, los hace aparecer huérfanos de una información contextualizadora, que cualquier pedagogo quisiera reconocer en un bien cultural:

1. ¿Qué motivó la creación del programa? (Una sucinta explicación de los resultados de la Evaluación Censal en competencias y la identificación de los bajos desempeños identificados en las áreas de Matemáticas y Lenguaje).
2. ¿Qué relación guardan estos videos con la búsqueda de articulación del campo comunicación-educación que persigue el IDEP desde su *Plan de Acción*?
3. ¿Cuáles son los propósitos y principales supuestos que lo animan?
4. ¿Qué conceptualización teórica lo sustenta o qué bibliografía de apoyo puede consultarse? (Para lo cual nada más pertinente que la *Serie Guías* de la Secretaría Distrital de Educación, publicada en 1999).
5. ¿Qué recomendaciones pedagógicas o estrategias didácticas podrían sugerirse?
6. ¿Qué relación anfibia quiere construirse entre los videocasetes y la *Franja Metro del Canal Capital*?
7. ¿Qué sinergia puede establecerse entre *Las Claves del Altillo* y la caja *Aula Viva*, con la caja de herramientas *Vida de Maestro* e inclusive con el *Magazín Aula Urbana*?
8. ¿Cómo se viene articulando esta propuesta en el trabajo de *A Prender TV?*, programa de la Secretaría de Educación que explora la formación docente con recursos audiovisuales y nuevas tecnologías como el Internet, que contribuye a la difusión y utilización de *Las Claves del Altillo* emitida por *Canal Capital*, con sus acciones de trabajo con docentes, la publicación de folletos y una página web.⁶

Este listado de sugerencias, no exhaustivo, puede contribuir a perfilar de mejor forma un posicionamiento del producto y de la producción televisiva con los procesos de formación permanente de maestros, para dinamizar desde el IDEP y otras instancias interesadas en aportar en la renovación pedagógica y la incorporación de recursos didácticos y audiovisuales en las aulas.

⁶ Televisión e Internet en el aula de clases <http://www.sedbogota.edu.co/aprendertv/index.htm> La página posee un link <http://www.sedbogota.edu.co/aprendertv/prog.htm> donde además de los Programas de Ciencias 1 y Ciencias 2, a la fecha de este informe tiene resumidos los 12 primeros ejercicios de *Las Claves del Altillo* con la siguiente estructura: Competencia, referencia (título del ejercicio), sinopsis (de la situación planteada), actividades para ampliar los conceptos, términos claves y páginas web recomendadas).

5.2 Usos en las instituciones escolares

A partir del seguimiento telefónico que realizó el equipo de investigación a las instituciones que recibieron los materiales antes de finalizar el mes de septiembre (con contactos de hasta cuatro llamadas a cada institución), se identificaron aquellas que realizarían actividades asociadas con *Las Claves del Altillo* durante el periodo de observación del estudio (octubre-noviembre) y se les solicitó su autorización para presenciar una actividad. Aceptada la visita, se concertó fecha y hora, siempre tratando de precisar qué ejercicio se trabajaría y describiendo al docente anfitrión, de la manera más pormenorizada posible, el número de personas que estarían en el aula y el tipo de trabajo que realizaría cada miembro del equipo.

Se realizaron un total de 7 visitas *in situ*, de las cuales se observaron y video-grabaron las actividades pedagógicas con los materiales de *Las Claves del Altillo*, como las entrevistas a maestros y estudiantes.

Los investigadores de campo repartían sus responsabilidades de la siguiente manera:

- Un encargado de la videograbación de la sesión de observación de la puesta en uso del video, seguida por lo general de una clase del docente. Una vez terminado ese registro, él se encargaba de entrevistar al profesor(a) para esclarecer los supuestos pedagógicos que animaban su actividad, las opiniones que le merecían los materiales, si ya había trabajado antes los ejercicios con los estudiantes y cuáles había empleado, qué recomendaciones podría sugerir para potenciar los usos.
- Un estudiante de antropología levantaba un registro etnográfico de la totalidad de la visita, detallando además las principales características de la institución educativa, pero también el accionar del docente en el aula y las reacciones y comentarios de los niños.
- Una estudiante de último semestre de psicología realizaba luego de la observación del video un trabajo de entrevista grupal con los niños, para captar la recepción mediática y pedagógica de los materiales.
- Un estudiante de último semestre de las carreras de Matemáticas o de Literatura (según fuera el ejercicio que se trabaja en la observación) apoyaba el trabajo de seguimiento y análisis de las trasposiciones disciplinares trabajadas en el video y en el aula por el docente y su captación por los estudiantes. Este mismo estudiante, acompañaba además a la estudiante encargada de trabajo de entrevista grupal con los niños, para ayudar en la exploración de la comprensión de nociones o conceptos disciplinares, como de las intencionalidades pedagógicas y comunicativas de los videos.
- La lógica de sistematización y análisis de esta información sigue también el proceso de seguimiento a la actividad del docente: antes de la observación, durante la observación del ejercicio o ejercicios y las reacciones, opiniones y actividades luego de la observación de los videocasetes.

Tabla No. 5.4
Instituciones visitadas, grados escolares y ejercicios observados

INSTITUCIÓN	LOCALIDAD	GRADO ESCOLAR	EJERCICIOS OBSERVADOS
CED Juan Maximiliano Ambrosio	08 Bosa	4°	3 ejercicios de Matemáticas
CED La Cabaña	09 Fontibón	1°	1 ejercicio de Matemáticas
CED San Cayetano	11 Suba	5°.	3 ejercicios de Matemáticas
CED La Merced	16 Puente Aranda	4°.	1 ejercicio de Matemáticas
CED La Merced	16 Puente Aranda	4°.	1 ejercicio de Lenguaje
CED Divino Niño	19 Ciudad Bolívar	1°.	2 ejercicios de Matemáticas y 1 de Lenguaje
CED Canadá	19 Ciudad Bolívar	4°	1 ejercicio de Lenguaje

A continuación se detalla qué tipo de actividades realizaron los profesores para dinamizar las experiencias de observación de los videos y con qué metodologías y prácticas. La sistematización y análisis de información se realizan con base en variables de uso de los videos identificados en el trabajo de campo en 7 experiencias educativas:

Pese a que la tecnología del video se introdujo en el mercado hace más de 20 años,⁷ en la institución escolar aún no se ha generalizado su incorporación y tampoco puede afirmarse que sus usos hayan contribuido a mejorar la calidad de los procesos educativos. No se trata de que la escuela integren nuevas tecnologías por esnobismo o por un afán de entretener, hay un motivo de fondo: adecuar los contextos escolares a los cambios sociales radicales que están construyendo un nuevo tipo de educando y de sujeto en general. Aunque puede ponerse un acento en la modernización tecnológica o en las formas de expresión de las culturas audiovisuales, otro punto muy importante es comprender que se trata de nuevas formas de procesamiento de información, de construcción de conocimiento y en general un nuevo lenguaje.

Existe una desproporción entre las posibilidades teóricas de la aplicación de la tecnología del video en la enseñanza y su uso real en las aulas (Ferrés I Prats, 1989: 5), como también que tener acceso a la información o las recursividades didácticas audiovisuales o informáticas, no implica saber utilizarlas, ni que por su sola presencia generen una interactividad creadora, o una comunidad de apropiación y uso (Ollivier, 2000: 56). Hay aquí presente un discurso mediatizante, que hace parte de la ideología de la conectividad, que plantea en el devenir tecnológico de la sociedad y la cultura, resultados inmediatos sobre las estructuras sociales, psicológicas, mentales, modos de pensar, de aprender, de vivir, de creer o de representarnos individual y colectivamente.

Y esta advertencia-conclusión debe prevenir al campo comunicación/ educación, de resultados a corto plazo en la articulación de los productos culturales y pedagógicos empleados en las culturas escolares.

7 A mediados de los años 70 salió al mercado, el VHS (Video Home System) de Philips (1976), luego el Betamax de Sony y el Video 2000. En los años 80, la guerra continuaba, principalmente entre VHS y Beta, dejando fuera al Video 2000. El Betamax tenía mejor calidad de imagen que el VHS, y el VHS tenía un sonido un poco mejor. Pero durante los años 80s y 90s se impuso el VHS porque la gran mayoría de las películas estaban disponibles en ese formato, permitiendo ahorrar a la industria 200 millones de dólares. Puesto que si elegían Beta, debían convertir todas las películas disponibles en VHS a Beta.

Los resultados exploratorios del trabajo de campo deben comenzar puntualizando que en todas las experiencias escolares visitadas el video es llevado al aula para su recepción por medio de la observación, lo que en términos de las posibilidades tecnológicas del video, podría afirmarse, es que lo que se usa realmente no es el video, sino la televisión, pues en todas las experiencias fue desconocida y subutilizada la interactividad que hubiera podido utilizarse entre el sistema y el usuario, que el video permite con sus comandos como *pausa* o *retroceso*. Lo que no significa que este uso sea en sí ya un proceso educativo, pues el video didáctico de *Las Claves del Altillo*, porta como producto unas intencionalidades pedagógicas ya precisadas en el objeto mismo de su producción, donde la más destacable es el fortalecimiento de la noción de competencias en las dos áreas básicas de matemáticas y lenguaje.

El trabajo de campo observando el uso del video en el aula en las 7 experiencias visitadas, encuentra las siguientes modalidades de uso: (i) como flujo televisivo, (ii) como video-lección (iii) como video-apoyo, (iv) video como programa-motivador, en esta última categoría se identifican dos variables que afectan el uso relacionadas con la familiaridad del docente con el uso de audiovisuales en el aula y la formación del docente en la noción de competencias.

5.2.1 El video como Flujo Televisivo

Se trata de un uso del video como si se tratara de un programa de televisión, pero en la medida que está dispuesto en un espacio educativo tiene de por sí unas connotaciones de enseñanza que no es posible desconocer, por lo que podría homologarse a un uso como video- lección, como el equivalente a una clase donde el video oficia como maestro, pero que plantea problemas en la unidireccionalidad de los contenidos o mensajes que esta situación comunicativa así dispone. Los estudiantes ven el programa en una posición comunicativa, básicamente como receptores y la actividad del docente se limita a señalar que se verá un programa que aconseja cierta disposición de atención o incluso ni siquiera esto. En particular en la experiencia que se refiere a continuación, parece estar influyendo bastante el tipo de docente que hace uso del recurso audiovisual.

Antes de la observación de los videos en una de las escuelas, el equipo de investigación es interpelado por una pregunta de la docente:

... la profesora nos pregunta si vamos a indicarle como usar los videos, ella y otras maestras se encuentran a la expectativa a este respecto: Nosotros les indicamos que no vamos a orientar el uso de los videos puesto que no hay un uso correcto de los mismos, que vamos a observar el uso que el maestro hace de ellos en sus actividades pedagógicas para documentar el estudio de evaluación y seguimiento de estos materiales, por lo que se le explica y contextualiza el objetivo y carácter del estudio.

En esta experiencia se presentaron numerosos inconvenientes para poder realizar el registro de observación, en razón de que los equipos de video no parecían estar disponibles en la institución, hubo que solicitar en préstamo el aula de preescolar que sí estaba equipada con televisor en buen estado, pero cuyo VHS estaba prestado, por lo que la actividad de observación tuvo que esperar un buen tiempo hasta que los equipos estuvieran a punto. La profesora nunca fue clara en afirmar

si ya había trabajado los videos con los niños o no,⁸ por lo que la actividad comenzó marcada con esta ambigüedad.

Esta profesora avisa a sus estudiantes, que verán unos videos en compañía de los visitantes de la U.N., no les planteó un trabajo complementario a realizar con esa actividad, tampoco les dijo explícitamente que esta actividad de observación estuviera ligada a algún contenido concreto que se viniera trabajando con ellos. Sin embargo, en el tiempo de espera de arreglo de los equipos, la profesora eligió qué ejercicios verían sus alumnos. Para conseguir silencio y atención de sus alumnos, la profesora canta la canción de *La Lechuza* que todos los niños entonan gritando. La docente enciende el televisor y poner en funcionamiento el VHS en el ejercicio No. 1 del video No. 2 *¿Sabes en qué consiste la numeración decimal?* Como los niños se han venido distrayendo con algunos juegos de manos y charlas y cuando se deciden a seguir el ritmo del *jingle* del segundo video, con las palmas y golpeando los pupitres, la profesora les pide silencio con un gesto. Los estudiantes quedan observando el ejercicio No. 2 de matemáticas de ese mismo video *¿Qué pasa cuando uno resta prestando?* Una vez terminado ese ejercicio, la profesora coloca el video No. 3 en su ejercicio No. 1 de lenguaje: *¿Será que las palabras sólo tienen un significado?*

La actividad luego de la observación consistió en preguntar a los niños ¿qué aprendieron? Como estos no parecen hacerle caso, por continuar en sus charlas y gritos, algo dice de quedarse callada, acto que resalta con quedarse cruzada de brazos. Al parecer es una actitud muy conocida por los estudiantes, por lo que ellos cantan a voz en cuello *La Lechuza*. Luego les dice: Ordenadamente, uno del grupo nos va a hacer un comentario de los que observaron en el video.

Un niño levanta la mano ¿A ver, Orlando? El niño se pone de pie pero no dice nada. La profesora regaña a los que siguen hablando: Somos todo oídos, cruzados de brazos y la voz del compañero se respeta. Ningún niño dice nada.

La maestra: Bueno mientras se acuerda Orlando, A ver Byron...

Byron: Muy bien

Profesora: Muy bien ¿qué?

Byron: La película.

Profesora: Sí, pero, cuéntenos, ¿qué trató?

Un niño: De los números de matemáticas. (La maestra repite)

Otro niño: ...Y de español.

Profesora: ¿Y qué más?

Un niño de la mesa cercana al profesora se pone de pie para intentar relatar, pero tartamudea bastante.

Alguien de atrás dice: de uno a veinte.

Una niña: Que el gatico tiene la cabeza muy dura.

La profesora repite esta frase. Y añade: ¿Y cómo se llama el gatico?

El niño que está sentado al lado derecho de la profesora: Yo sé como se llama el gatico: Bocón.

Profesora: ¿Ivonne? Hable para todo miya.

Otro niño. ... la cuenta de los números de 10 en 10.

Otro niño de enfrente se para decir: ¡Hasta 200!"

La entrevista a la profesora, permite precisar que sí había trabajado el ejercicio del sistema binario con los niños, (Video No. 1 Ejercicio No. 1) con el cual les propuso un juego de representación de los números en base dos, utilizando algunos objetos como palitos y bolitas. A su juicio el material

8 Pese a que a nuestra llegada dijo haber visto dos ejercicios del Video 1: *¿En qué consiste el sistema de numeración Maya?* y *¿Cómo expresar en el sistema binario, o sistema de base dos, un número que está en el sistema decimal?* Ella también fue franca en reconocer que no había entendido ese ejercicio.

Serviría desde que se trabaje desde el principio del año, y que uno se enfrasque realmente en ello. (...) Me parecen importantes en la medida en que ayudan al niño a comunicarse, a expresarse, pero me gustaría que se trabajara desde el comienzo del año porque ya a estas alturas, puede que los niños capten algo, pero no es mucho”. Otro elemento importante que revela su entrevista es que el seguimiento telefónico permite que el material se vuelva un objeto de preocupación para los maestros, que se enteren que está en la institución educativa, lo que posiblemente podría redundar en que se dinamice su utilización.

Otra de las experiencias de uso observadas que sigue la línea del video como flujo televisivo, fue la realizada por un docente en la localidad de Bosa, allí los niños comentan a la llegada del equipo de investigación que ven en casa la *Franja Metro* y *Las Claves del Altillio*, que les gusta, pero que les gustaba más una antigua franja. Dicen que han visto los videos en clase un par de veces y que el profesor les ha pedido que lo vieran ese día porque les preguntará sobre él. A su llegada al aula el profesor les informa que van a ver un video como forma de repaso, pese a que ese día no les corresponde clase de matemáticas, les recomienda atención y pone a rodar de manera consecutiva, los tres primeros ejercicios del video No. 1: *¿Cómo expresar el sistema binario o sistema de base dos, un número que está en el sistema decimal? ¿En que consiste la numeración Maya? Y ¿Cómo pasar cifras a barras verticales y presentarlas en una barra?* El profesor se limita a estar sentado y a tomar algunas notas. Terminada la observación de este último, el profesor formula las siguientes preguntas: ¿Qué es el sistema binario? Un estudiante responde: “Organizar los números de otra forma utilizando los puntos”. Una niña se levanta y dice: “Usando parejas”. El profesor habla brevemente del sistema binario, luego les pregunta sobre los Mayas y los Incas. Sondea con preguntas acerca de donde vivían, como era el sistema numérico que usaban y los niños van respondiendo.

Su entrevista permite precisar que el objetivo principal de uso de los videos es el reforzar temas ya vistos, como por ejemplo lo del sistema numérico, ya se había hablado de los números binarios y les colocó el video para que los estudiantes supieran que hay otra manera de representarlos. Este profesor no hace uso de los ejercicios de lenguaje porque no pertenecen a su área. Cuenta bastante el estado y calidad de los equipos de reproducción, porque este docente identifica como factor que debilita el uso de los materiales audiovisuales, la calidad del sonido. También que la institución cuente con un espacio reservado para ese fin, para no interrumpir continuamente las clases. Habría una cercanía entre los objetivos del material y la propia formación del docente, quien reconoce haber hecho una pequeña investigación sobre competencias y sobre inteligencias múltiples.

5.2.2 Video-Lección

Puede considerarse como video-lección, el uso del video como equivalente a una clase magistral, pero en la que el profesor es sustituido por el programa de video, lo que conecta con la exposición magistral de la escuela tradicional y con los planteamientos unidireccionales de la comunicación de muchos programas televisivos. En la medida que el video-lección lleva un ritmo, una estructura interna y una duración establecida previamente, se muestra insensible al problema de los ritmos de aprendizaje. Esta forma de uso resulta particularmente útil cuando se trata de transmitir informaciones de carácter audiovisual-cinético, que resulta didácticamente más eficaz que una buena disertación profesoral. Puede igualmente resultar útil y estimulante para el trabajo en pequeños grupos y el aprendizaje individual, pues se lo puede observar cuántas veces sea necesario, pero revela importantes limitaciones cuando se trata de trabajar con grupos numerosos.

La experiencia que se relaciona enseguida, fue observada en una institución perteneciente a la localidad de Fontibón, allí es relevante destacar que las docentes están familiarizadas con el uso de los audiovisuales en el aula. Los videos de *Las Claves del Altillo*, se han venido utilizando los días jueves para el desarrollo de una serie de talleres cognitivos en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Pese a que la institución fue visitada en un día de taller, la observación de esta experiencia estuvo condicionada por malentendidos en la comunicación, ya que a la llegada del equipo de investigación, fue evidente que pese a los contactos telefónicos previos, no se esperaba una observación puntual del uso de los videos en medio de tales talleres.

No obstante y dada la familiaridad de las docentes con el uso de los videos, una maestra del grado primero, decidió acceder a que su experiencia de aula fuera registrada con un ejercicio de matemáticas, cambiando a último momento, el tema y la dinámica que tenía preparadas para desarrollar en clase:

“Salimos de la sala de profesores y la profesora de lenguaje, nos dice que tiene problemas para hacer que sus niños – los de segundo o cuarto grado – realicen la actividad de ver los videos con nosotros, por lo cual le pide a la maestra de primero que nos ayude, ya que ella ya había utilizado este material antes, para reforzar los temas vistos en sus clases”.⁹

Una vez la maestra indica estar lista para dar inicio al uso y la observación del video, nos pide que entremos al aula, al ver la cámara sobre el trípode los niños se desordenan y se acercan, para verla; uno de ellos pide se le regale una de las “películas”, otros sacan los videocasetes de sus cajas para observarlos. La profesora saluda a los niños, conversa brevemente con ellos, indicándoles que van a mirar un video, y comenta que algunos niños ya han visto algunos de ellos:

“vamos a mirarlo y ver que pasa, después vamos a preguntar que entendieron”¹⁰

Se pone a rodar el ejercicio *¿Cómo expresar el sistema binario, o sistema de base dos, un número que está en el sistema decimal?* (Ejercicio No. 1 del video No. 1)

Los niños no parecen estar muy concentrados y en la parte de atrás se escuchan murmullos. La maestra pide silencio. Algunos niños conocen la canción y la cantan con agrado, mientras corre el video. Los niños miran atentamente, mientras la profesora comenta al equipo, que el tema es demasiado avanzado para ellos y que además no lo han visto todos en clase. Un grupo de niños se ríe al parecer no por el video, y la maestra les pide que presten atención.

Una vez finaliza la emisión del video pregunta a los alumnos si entendieron. Algunos niños mencionan “sistema binario”, entonces la profesora pregunta, “¿Qué es el sistema binario?” La maestra va sondeando las respuestas, no siempre acertadas, entonces informa que van a volver a ver el video. Los niños afirman que quieren ver toda la película. Ella dice que mejor ver poquito para entender, pero ellos se siguen inclinando hacia “ver la película.” La maestra comenta al equipo, que a los niños “les gusta más la acción, los muñequitos, y no las cosas que les enseñen.”¹¹ También comparte la intención de trabajar posteriormente con el ábaco, consultando

⁹ Fragmento tomado de las notas etnográficas recogidas durante el trabajo de campo.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

la opinión del equipo. Se le responde diciendo que ella debe hacer lo que considere adecuado. Los niños empiezan a pedir “la película”, están un poco dispersos y a la espera.

Se inicia entonces la segunda emisión del video, pero un niño se cae, generándose desorden y distracción en el aula. Esta vez no cantan la canción, apenas se mueven. En el momento que Ruca lanza una pregunta dos niños la responden, y cuando Ambrosio anuncia la clave, la maestra les dice “escuchen muy bien”. Nuevamente hay murmullos, la maestra indica que escuchen, y está pendiente de la atención que los niños prestan. Algunos niños se ríen con las situaciones graciosas, miran atentamente.

La maestra pregunta a la clase: “¿Cómo se llamaba el video?” Los niños: “Claves... ¿Para qué? –dice ella- “... aprender” –responden los alumnos-. Vuelve a hacerse un sondeo de preguntas similar al que enunció tras la primera observación del video. Luego la profesora les reparte unos ábacos, diciendo: “les voy a dar un material para que trabajen... sólo los que pueden”. Les da a todos los ábacos con 11 bolitas que cada niño se encarga de contar. Luego comienza el ejercicio. “Ahora formen parejas en esa casilla.” Pregunta: ¿para empezar qué nos dijeron (en el video) que hacíamos? “Pasar a otra casilla” responde uno. “Cojo la representante, pasa a la otra casilla y saco la acompañante” dice la profesora. Hay tres o cuatro niños que lo entienden muy bien, los otros están desorientados. La profesora lo nota, y los reconviene: “No pusieron atención a la clave”. Les explica brevemente y comenta al equipo, que es la primera vez que este grupo se enfrenta al ábaco y se muestra satisfecha con el trabajo que hasta ahora han podido realizar los chicos. Da por terminada su clase y nos pregunta “¿qué más hay que hacer? El equipo reitera su posición: “Profesora, haga lo que Usted estime es más conveniente”.

La entrevista a la maestra nos aclara que ella ya había visto los videos con anterioridad “para colocárselos a los niños...” que la mitad de ese grupo ha visto una vez algunos de los ejercicios, mientras que los otros, no los conocían. Ella dice que es la tercera vez que los usa.

Se le pregunta cuál es el uso concreto que ella da a los videos dentro de sus actividades de aula.

“Yo miré estos de Clave del Altillo y veía el sistema binario, y nosotros hemos trabajado, este es el grupo de primero y yo le dicto a los dos primeros. Lo vi la primera vez para ver la recepción que el niño tenía respecto al video, no habíamos trabajado el sistema binario, pero igual nosotros tenemos todo el material para trabajarlo y como tú te pudiste dar cuenta, ellos basándose en el video y en la explicación, pueden hacer unas cosas... las diferentes actividades, porque saben hacer uso de los materiales.”

La profesora opina que su uso fundamental es como refuerzo:

“Mira, lo que uno ve, se le graba más. Cuando ellos ven el ratón allá, mirando lo mismo que ellos pueden hacer, es como una competencia, que si allá ellos lo pueden hacer, pues yo también, y por eso les puse en la introducción el reto, de que si ellos podían entonces ustedes también, que lo metieran al reto de que si podían hacer eso.”

Es obvio que la docente hace referencia de una manera coloquial a la “competencia”, como competitividad o desafío a superar. Ella opina que para que el uso del video sea más efectivo de parte del maestro, “... tiene que haber un pre, un ahora y un después”. También que es muy necesario que el maestro vea el video solo, lo analice, que elija en que momento lo puede utilizar, porque no se trata de llenar un espacio:

“... esos son los tipos de videos que yo llamo *porno*, por evitárnoslas..., entonces eso no es el objetivo. El objetivo es que yo sepa, de que va a hablar el tema y que me sirva, que sea una herramienta didáctica, reforzando lo que yo ya ví. Es muy importante, en mi concepto, que el niño vea el material didáctico, vea una serie de cosas, para cuando vea el video lo asocie y lo asimile más.”

Se observa que para la maestra, en lo posible el video debe reforzar temáticas ya vistas, y que el uso observado, el video como introductor y expositor del tema, puede estar relacionado con tener que realizar una actividad imprevista, la docente pareciera haber cambiado su manera usual de trabajar con este tipo de materiales.¹²

La profesora encuentra que con los videos se puede desbordar el uso didáctico-disciplinar, otros usos pueden ser:

“El video me sirve para reforzar algo que yo vi, ¿cierto? Pero no puede quedar ahí sencillamente, ya lo llené, lo vi y se acabó, porque en el video puedo tomar cosas no necesariamente, digamos, de matemáticas. Ahí dieron nociones de... o trataron la... de compartir, el enseñar a los demás, eso son valores. El corregir, porque hay una cosa importante y es que el niño a veces hace las cosas mal y es resistente a corregir, pero ahí daban claves de eso, entonces no solamente se va a tomar para el tema del sistema binario, sino sacarle el jugo al rollo que estamos viendo.”

Percibe como fortaleza de *Las Claves del Altillo*, que se brinden claves, “...eso es muy importante en este sistema de vida que llevamos, tener claves concretas para tener mejor desempeño en lo que hacemos; Porque de pronto tenemos toda una serie de conceptos, pero la clave fundamental es esta. Aquí hay una clave concreta: es tal cosa, que les da la definición y les ayuda a reforzar, aclarar o aprender. Así lo veamos por primera vez”. Califica como fallas en los materiales “... a veces la algarabía de los muñecos y el lenguaje, a veces como que hablan al tiempo, y ellos como que se confunden. Cuando hay claridad en ellos, hay mayor entendimiento”. La profesora también recomienda ampliar los temas tratados por los materiales, como la adición o la formación de conjuntos, que son particularmente difíciles para los niños.

Otra recomendación de la docente consistió en que la tecnología del video sea usada en otras instituciones evitando ciertas lógicas de uso como lo que ella llama *porno*:

“lo que yo llamo el porno, por llenar un espacio, porque estén entretenidos, porque... cualquier actividad. Hay otros que se utilizan en realidad para lo que son, para reforzar, ampliar, o dar conceptos, ideas. Y veo que por ejemplo a los niños se les da un video que, por decir algo, hable de la materia ellos ya les parece hartito, ver lo líquido, lo sólido, ver los estados de la materia, porque ellos tienen la idea de ver algo mas divertido, comparándolo con, por ejemplo, Pokémon, algo más divertido a veces que ver la parte química, entonces ahí es importante lo que ustedes desarrollan respecto a que le meten morraquitos al video, y que habla el muñeco y a ellos les llama la atención eso. Porque si fuera, de pronto, sólo que presentaran personas, no es lo mismo, aunque lo puedan captar no es lo mismo”.

Su opinión de la efectividad pedagógica de las emisiones por televisión abierta, es que sería más provechosa si los docentes retomaran estos temas en sus aulas y que el propio maestro induzca desde sus cátedras a que los niños vean los programas, tiene claro que si el niño puede escoger

¹² Pues si bien solo ha visto tres veces *Las Claves del Altillo*, las docentes usan con alguna frecuencia otros videos y materiales audiovisuales.

entre estos temas de los ejercicios y otros programas que capturan la atención del niño, él escogerá esa otra programación, por lo que se hace indispensable la orientación del maestro.

5.2.3 Video-Apoyo

Se incluye en esta segunda categoría de uso aquellas prácticas didácticas que usan el formato video de una manera muy similar a como podrían emplearse otros recursos de aprendizaje como los proyectores de diapositivas, la observación de mapas y diagramas, donde la imagen ilustra el discurso verbal del profesor o lo acompaña, donde la particularidad estriba en la sustitución de las imágenes fijas por imágenes en movimiento. Ubicamos en esta modalidad de uso a dos experiencias.

En esta modalidad de uso ubicamos una experiencia de trabajo de aula observada en la localidad de Suba, donde existe una particularidad que es necesario resaltar, y es la familiaridad del uso de la televisión y del video en aula. La escuela ha dispuesto un televisor en cada aula, interconectados por un circuito cerrado que permite que desde la oficina de la dirección pueda transmitirse un audiovisual a todas las aulas. En todas las áreas se trabaja con videos y películas sobre valores y otros temas interesantes para los niños.

Esta interesante relación con la televisión y los audiovisuales es fruto de su PEI, enfatizado en comunicación, que tiene varias acciones como la narración de cuentos (por parte de estudiantes y profesores) que son transmitidos a todas las aulas, o la presencia de la emisora escolar en los recreos. Este uso de los medios de comunicación también se relaciona con el paso por la institución de un directivo docente calificado como “dinámico y brillante, que dejó fortalecidas estas dimensiones audiovisuales y comunicativas”.

La profesora concertó con el equipo la observación de un ejercicio de matemáticas. El equipo de campo encuentra a los niños y niñas diligenciando un taller de geometría,¹³ en el que deben manejar los conceptos de semirrectas, regiones angulares, rectas perpendiculares y líneas paralelas, número de lados de una figura geométrica, longitudes de cada lado, identificación de polígonos y medición de ángulos en grados con el transportador.

Antes de la observación de los videos, la maestra indica a los niños que se van a revisar los conceptos que venían trabajando en la guía, con los conceptos que trae el video. Sin más preámbulos la maestra coloca el ejercicio No. 1 de matemáticas del Video No. 5 *¿Si solo tuviera dos dimensiones que forma tendría?* Terminado este ejercicio la profesora se dirige hacia el TV/VHS, pero se detiene y vuelve a su sitio, habiendo decidido dejar rodar el segundo video *¿Qué es lo que más importa de los polígonos la posición, el tamaño o la forma?* (Ejercicio No 2 del Video No. 5)

Terminada esa presentación, suena la canción del tercero, los niños empiezan a cantarla, pero la profesora la interrumpe, apagando el T.V., los niños dicen en coro ¡Ahhhhh! La profesora indica que ellos deben seguir trabajando en la guía coloreando y señalando las características de las diferentes figuras, en su segunda parte (medida de ángulos y uso del transportador) que aún no se

¹³ Se trata de la sección de actividades del libro de VIVAS, Selnich. *Multiáreas 4* Bogotá: Norma Editorial, 2000: 76-79, que permite un trabajo sobre las áreas de castellano, matemáticas, sociales y ciencias naturales.

ha explicado y que van a mirar en el tablero uno por uno, pero que antes deben finalizar la primera parte de la guía. Pasados unos 10 minutos, ella procede a revisar el trabajo de los niños y a resolver las dudas. Ante algunas preguntas ella les dice: “Recuerden los videos, ahí se hablaba de la forma de resolverlos, recuerden la clave.” Antes de revisar el primer ejercicio, los niños piden ser calificados. Se resuelven uno por uno los ejercicios de los puntos 7°. al 10°. del taller. Terminada esa revisión, la maestra deja para trabajo en la casa la resolución de los otros ejercicios que involucran el manejo del transportador. Los niños solicitan ver otra vez el video, pero la profesora da por terminada la actividad.

La actividad parece haber estado apoyada por *Las Claves del Altillo*, pero sólo puntualmente los ejercicios del taller estaban directamente relacionados con los temas de los videos (identificación de figuras geométricas). Ni la profesora ni los ejercicios han trabajado por ejemplo el concepto de ángulo recto, clave para resolver la mayoría de los ejercicios del taller y que los niños manejan intuitivamente –poniendo la escuadra de 45° para ubicar ángulos rectos en el cruce de una perpendicular con una horizontal-.

La entrevista a la profesora permite entender cuál fue su intención pedagógica la hacer uso de estos dos ejercicios audiovisuales. “Que los niños tengan otra visión fuera del concepto que da la profesora, que no solamente sea ver el libro, sino que ellos comprendan los conceptos que dan ahí en los videos para que ellos afiancen lo aprendido”. Pese a que los videocasetes están en la institución desde el mes de mayo, sólo se comenzaron a utilizar por varias docentes en el mes de junio: “En el curso tercero de la profesora Elvira, curso cuarto, al curso segundo también le presté la suma y resta de problemas, el curso primero también vio uno, el de la numeración y decenas centenas...”

Un acuerdo curioso, pero que habla de las diferentes formas como se organizan los maestros para el uso de los recursos y materiales de aprendizaje, es que en esta escuela, ella es la encargada de ver primero los videos y de recomendar su uso a otras maestras para las determinadas áreas.

Aquí ya estamos ante una práctica docente que si bien no alcanzó a concretar en este ejercicio de observación una intersección más clara entre el trabajo regular del aula y los videos, sí se trata de una propuesta que incorpora regularmente el uso de material audiovisual y de estrategias participativas y creativas a los estudiantes y profesores. En particular en la forma como los niños han participado frente a sus compañeros (y la videograbadora que los estaba filmando) y con el ejercicio para la casa, los niños salen de la posición de espectadores pasivos, que pueden sentirse implicados como sujetos activos. Como lo expresó un niño entrevistado, a él le gustó “Que Ambrosio haga sólo la pregunta y hagamos un ejercicio y después encontremos la respuesta.”

5.2.4 Video como Programa Motivador

Son aquellos usos donde el trabajo pedagógico se realiza a partir de la observación de un video observado, por lo que el programa audiovisual en formato de video se destina a suscitar fundamentalmente un trabajo posterior a su observación. Aquí pueden ser identificadas de mejor manera elementos de las pedagogías activas, que estimulan la participación y producción del estudiantado *aún después* de la presentación audiovisual, por lo que allí el audiovisual se convierte en un recurso para fomentar la expresión, discusión, investigación y trabajo.

Ubicamos en esta categoría tres experiencias observadas. La primera en un CED de la localidad de Ciudad Bolívar y las otras dos en un colegio femenino de la localidad de Puente Aranda. En la primera resulta muy relevante la familiaridad que el docente tiene con el uso de audiovisuales en el aula y el acercamiento pedagógico a las TICs. En las otras dos, es el tipo de práctica docente en las áreas de Matemáticas y Lenguaje que ha resultado fortalecido con la formación en la noción de competencias, lo que se destaca.

5.2.4.1 Familiaridad del docente con el uso de audiovisuales

Pese a la buena disposición del maestro de hacer uso de manera más regular del video en el aula, existen limitaciones en la planta física, pues la sala de audiovisuales tiene dos ventanales grandes conspiran contra la acústica, sin embargo usan el recurso de amplificar el sonido del televisor con una grabadora, también es limitado el número de televisores en la escuela (tan solo tres), pero que es mucho más amplia la disponibilidad de videos, pues aparte de *Las Claves del Altillo*, cuentan con materiales para danzas y otros temas. La forma en que este profesor usa los videos se basa en tratar de articular el video con el tema de trabajo, encontrando un punto de encaje y relación. Pocas veces hace uso de la televisión abierta en el aula, pero cuando lo hace busca dos finalidades: trabajar algunos programas para un descanso mutuo (docentes y estudiantes) y para que los niños se distraigan, aunque también trabaja programas científicos como material de trabajo para la clase. Él cree que en general la respuesta de los niños al video es buena, pero que depende mucho de la producción y del uso que el docente haga del mismo, como que se disponga para el tipo de público para el que fue diseñado.

En esta experiencia el docente usó un solo ejercicio de lenguaje, *¿Los cuentos y las noticias son iguales?*, que fue expuesto a los niños dos veces. Las dos exposiciones estuvieron mediadas por la intervención del maestro. Antes de la observación el profesor indica a los niños que verán un video para resolver dos preguntas: ¿Qué es el cuento?, y ¿qué es la noticia? Les advierte que se deberán escribir luego de ver atentamente el video, por lo que primero la tarea consistirá en poner mucha atención al video. Solicita que una niña reparta las hojas de papel donde se contestarán las preguntas, luego verán el video, después responderán las dos preguntas formuladas y finalmente se responderán otras preguntas que aún no ha mencionado. El profesor anuncia que de ser necesario el video será observado dos veces. Tras repartir las hojas, el profesor hace una pequeña ronda para sopesar si se han comprendido sus instrucciones. El maestro les recuerda a los niños que esas preguntas son los objetivos del trabajo. Finalmente les dice que el video se verá cuando haya absoluto silencio.

El maestro pregunta a los estudiantes luego de la observación del ejercicio ¿qué es un cuento? “Algo imaginario”, “una historia maravillosa” responden los niños. ¿Y qué es una noticia? Alguien dice que son hechos reales. El profesor pregunta a los niños: ¿Volvemos a verlo? Retrocede el ejercicio y vuelve a colocarlo desde el inicio. Luego realiza una explicación con base en el video, contextualizando los ejemplos de la noticia y el cuento que allí fueron expuestos. El profesor procede luego a establecer la diferencia entre cuento y video, enfatizando fundamentalmente en que el primero versa sobre hechos imaginarios y el segundo sobre hechos reales, tal explicación se refuerza con la puesta en común de ejemplos cotidianos, para lo cual el profesor anuncia que dará lectura a un artículo noticioso del periódico *El Espectador* (*La bibliotecaria de la ternura*), y cuenta una pequeña historia imaginada para ilustrar la noción de cuento.

El profesor lee casi la totalidad de la historia del artículo periodístico, se detiene para empezar a enfatizar ya no las diferencias entre cuento y noticia, sino sus similitudes. Dice por ejemplo, que ambas son historias contadas por seres humanos, a pesar que una es real y la otra imaginaria. Finalmente el maestro indica a los niños que deberán realizar el ejercicio propuesto, con base en la experiencia que se tuvo durante el bazar del fin de semana realizado en la escuela. Cada niño deberá escribir tanto una noticia real informado de lo sucedido durante el bazar, como una historia imaginaria sobre el mismo. El maestro da la opción de que si el tema no les gusta, entonces deberán realizar el mismo ejercicio pero respecto del artículo de periódico que leyó. Fija como plazo para terminar la tarea unos 20 minutos, mientras se realiza con él la entrevista.

Esta modalidad de uso, aventaja a las anteriores en varios puntos: es la primera experiencia donde la clase del docente hace uso explícito de un ejercicio de los materiales, con una intencionalidad precisa, explicada puntualmente al estudiante, con un trabajo previo de preparación de materiales necesarios (hojas, noticia y video) y con una actividad que compromete no-solo la observación atenta del video para realizar un primer intercambio sobre lo visto y oído, sino para pasar a un ejercicio contextualizado sobre una realidad específica del niño y la escuela, que además ofrece alternativas de elección para el sujeto (escribir sobre el bazar o sobre el artículo periodístico, pero a la vez haciendo crónica o fantaseando el mismo hecho). Algo que hay también que resaltar es la forma como el docente trata los niños, actitud no autoritaria, pero firme y respetuosa que no necesita de gritos o castigos para ser acatada.

La entrevista permite precisar, que este interés del docente por el uso de nuevas tecnologías en el aula, está relacionado con un curso de capacitación docente sobre lenguajes en el aula y desarrollo de la inteligencia a través del lenguaje y el dominio de competencias tomado en la Universidad Javeriana, que exploraba el uso de tecnologías de comunicación con un carácter comunitario y que llegó a tener influencias en el proyecto de lecto-escritura que adoptó la escuela hace seis meses y del que se alcanzaron a desarrollar algunas exploraciones en Internet (que no se pudieron generalizar por fallas en la red, que los obliga a visitar una escuela ubicada en el barrio El Lucero Bajo), pero que también tiende puentes con la publicación del periódico escolar fotocopiado, de más vieja data en la escuela.

En la escuela ya habían observado todos los cinco videocasetes, pero sólo recientemente han comenzado un trabajo más sistemático sobre sus ejercicios. Para este docente es muy importante que esos usos vayan articulados con las temáticas que tienen desarrollo en el currículo, donde lo clave está en encontrar el punto de articulación entre las áreas y los contenidos de las historias, luego no se trata de un uso apresurado sino que debe ser pensado concientemente y muy fuertemente influido por la creatividad del maestro. Otra alternativa al uso del video es la programación del Canal Capital, principalmente los programas de *Discovery*, pero también ven dibujos animados, un canal de música y otros con programas científicos. Este profesor valora mucho los recursos de la imagen audiovisual, sobre todo para apoyar temas de ciencias naturales y ciencias sociales.

Otros programas oficiales que han influido en su buena disposición hacia las TIC, han sido un curso recibido con la *Fundación Rafael Pombo* que se relacionaba con *Redp* y la asesoría epistemológica de Hernán Escobedo.

5.2.4.2 Formación del docente en pedagogías activas

En vista de la centralidad de la noción de competencias en el Proyecto de *Las Claves del Alttillo* y como ninguna de las experiencias observadas integra tal orientación en la práctica docente, el Estudio consideró relevante, observar el uso que de los videos pudieran realizar, docentes que realizaran una práctica pedagógica fundamentada en propuestas de la pedagogía activa y que estuvieran más familiarizadas con la noción de competencias a través de los procesos de formación permanente de docentes. Con este propósito se solicitó hacer uso de los materiales de *Las Claves del Alttillo*, a dos maestras de las áreas de Matemáticas y Lenguaje del nivel de cuarto de primaria, de un colegio de la localidad de Puente Aranda, que habían participado del proceso de asesoría y acompañamiento realizado por el Programa RED con 11 instituciones escolares de la básica primaria dentro del *Programa de Nivelación para la Excelencia* desarrollado por la SED entre 1999 y 2001.¹⁴ Esto posibilitó la observación de otras dos experiencias de usos de los videos, en una misma institución educativa, pero en dos cursos y para cátedras diferentes.

Clase de matemáticas

Antes de comenzar la maestra explica al equipo de campo lo que piensa hacer: “...tenía planeado mostrarles primero el video de matemáticas y luego desarrollar alguna actividad a partir de él, pero ahora considero conveniente iniciar con alguna introducción sobre el tema de la clase: la numeración Maya”.¹⁵

Luego de esta aclaración, da inicio a su clase preguntando a las estudiantes si ven “algo raro” en el aula, a lo cual responden: “Los muchachos, la cámara, el señor.”¹⁶ La maestra nos presenta entonces a cada uno por nuestros nombres y les explica que somos estudiantes de la Universidad Nacional.

La profesora empieza su clase abordando un tema tratado a principios del año, “... así que este es un repaso”¹⁷. Luego comenta: “Los videos se llaman *Clave del Alttillo*. ¿Qué quiere decir esta expresión?” Las niñas levantan su mano para dar respuestas como las siguientes: “Alttillo es una casa que termina así (“dibuja” un triángulo con sus brazos).” “Yo veo eso porque es por la tarde en el *Canal Capital*”, “Yo también”. Pregunta la profesora: “¿Y la palabra clave?” Las niñas la relacionan con música, o hablan directamente de la *clave de sol* que aparece en el video. La profesora explica que es una palabra con muchos significados, y que en este caso significa *guía*. Una niña habló de los personajes de los videos: “Ambrosio el oso, los dos niños presentadores y Bocón, a quien consideran un caníbal”.

Esta introducción-presentación del video en el aula, es inusual respecto de los otras experiencias observadas, pues la maestra ha partido de la generación de una serie de preguntas que permiten

¹⁴ Este proceso de formación permanente de docentes se realizó *in situ* (directamente en el aula), por espacio de año y medio, fortaleciendo en especial el trabajo en las áreas de Matemáticas y Lenguaje a nivel disciplinar, pero también posicionando un papel más pedagógico que administrativista en el directivo docentes y sensibilizando a la comunidad educativa sobre el reconocimiento y visibilización del niño y la niña en las culturas escolares.

¹⁵ Fragmento tomado del registro etnográfico correspondiente a la observación del uso de *Las Claves del Alttillo* en el aula.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Fragmento tomado del registro etnográfico correspondiente a la observación del uso de *Las Claves del Alttillo* en el aula.

empezar a resignificar el nombre mismo del producto, desde los referentes de sus estudiantes, luego los ejercicios no son puestos a rodar simplemente, lo que crea expectativas para verlos.

La maestra escribe en el tablero algunos números, preguntando qué son y cómo surgieron, recuerda que este tema ya había sido visto en el mes de febrero. A continuación, explica las primeras formas de conteo y agrupación a manera de relato, llegando hasta los números romanos:

“¿Para qué sirven los números? ¿Será que siempre han existido? ¿Para qué se los inventaron?” Las niñas levantan la mano para participar y la profesora les va cediendo la palabra en orden. Después de escucharlas, les explica que en los albores de la humanidad la gente debió inventarse signos para poder contar las cosas y que agrupándolas decidieron denominarlos con distintos números. Les dice también, que el sistema de numeración que manejamos no es el único y les recordó que ya habían visto los números romanos y que ahora verán otro tipo de numeración inventada por otra cultura.¹⁸

La maestra detiene en ese momento sus explicaciones, aclarando que: “Toda esta historia la vamos a dejar pendiente y la seguimos después del video.”¹⁹ Solicita a las estudiantes, que se ubiquen cerca del televisor, las niñas lo hacen de manera informal, algunas se sientan en el piso, otras pocas se quedan atrás sentadas sobre las mesas de sus pupitres, la profesora se ubica en la parte posterior del salón, e inicia el visionado del video *¿En qué consiste el sistema de numeración Maya?* (Ejercicio No. 2 del video No. 1).

Al comenzar el video algunas niñas se ríen con la canción y comentan entre sí. El video transcurre mientras las niñas muy atentas se concentran en el tema planteado, inclusive van contestando con voz muy baja algunos de los interrogantes que hacen los personajes, algunas murmuran para sí las respuestas o comentan con sus compañeras las acciones que van ocurriendo.²⁰ La profesora mira atenta y toma apuntes. Cuando salen los ratones algunas sonríen.

Luego de la observación del video la profesora les pide a las niñas ocupar sus puestos, les pregunta por lo que acaban de ver: ¿Cómo les pareció el video? y aspectos más puntuales sobre el tema. ¿Quiénes eran los Mayas? ¿Dónde vivían? ¿Qué signos usaban para contar?. Enseguida les pide que saquen sus cuadernos de matemáticas y anota en el tablero el título: “La numeración Maya”. Bajo ese título, escribe varias preguntas: “1º ¿Por qué se llama así?, 2º ¿En qué lugar del mundo estaban los Mayas?, 3º ¿Qué signos usaban para representar números?” La profesora les pide que contesten las preguntas discutiéndolas con sus compañeras de pupitre. Espera pacientemente a que todas terminen para iniciar la corrección del ejercicio de manera grupal.

Para hacerlo inicia una dinámica de socialización e intercambio de opiniones en torno a las respuestas consignadas en sus cuadernos. De las intervenciones va concluyendo que el sistema de numeración Maya tiene tal denominación porque fue el utilizado por ese grupo humano, que los Mayas habitaban en México y Guatemala, y que los símbolos del sistema para representar los números son el punto, la raya y la concha.

Hasta el momento la profesora se ha abstenido de sentar cátedra sobre el tema, por el contrario ha buscado contextualizar históricamente el video y construir acercamientos a la noción de

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

numeración Maya, desde los saberes y recuerdos que las estudiantes tienen de clases pasadas, también ha empleado una estrategia didáctica de trabajo en grupo luego de la observación del video.

La actividad culmina con la resolución de una serie de ejercicios consistentes en escribir un número representado en el sistema decimal, bajo la simbología del sistema de numeración Maya. La profesora escribe en el tablero los números, y las niñas que quieren participar van pasando a resolverlos, así el resultado de los ejercicios es compartido con todo el grupo y en caso que haya error, **las mismas niñas** van opinando y corrigiéndose hasta llegar al resultado correcto.

Nótese como el uso y el visionado del video, han estado desde el inicio de la actividad, orientados por una intencionalidad pedagógica clara y articulada a una temática disciplinar específica, que se pretende recordar y potenciar a partir del video. El material audiovisual no se ubica en el lugar del maestro, ni se observa de forma pasiva y unidireccional al modo del flujo televisivo, sino que es introducido y resignificado por los diversos sujetos, para ser articulado de manera progresiva y apoyando la trasposición didáctica del concepto matemático, como el valor posicional del número, por una historia de los números y diversos usos que estos han tenido a través de la historia. Las explicaciones han permitido hacer patente que los números son una construcción nacida de necesidades y contextos sociales específicos cuyo sentido varía de acuerdo al uso. Por tanto, a la par que se articulan y enriquecen diversos contextos disciplinares, el saber obtenido en ese momento se decanta como una construcción donde todos los actores del aula participan y no como un contenido transmitido para ser memorizado o aprendido mecánicamente. Así puede afirmarse que se está haciendo un manejo del conocimiento de manera significativa, develando y construyendo posibles sentidos, acudiendo constantemente al saber de las niñas, utilizando el error no para sancionar sino para permitir una aproximación donde todos enseñan y aprenden a la vez del discurso y el saber disciplinar.

El uso del video en esta experiencia, es muy cercano a la categoría de *Video como programa motivador*, en tanto los ejercicios observados suscitan un trabajo posterior, pero lo novedoso de este uso estriba en el manejo que se ha hecho de la orientación pedagógica de saber-hacer en contexto. La entrevista a la maestra permite entender, que de su parte existía una intencionalidad pedagógica estructurada en tres momentos:

“... pienso que debe haber un trabajo previo y posterior, el video es importante utilizarlo, pero debe haber una animación y orientación del maestro hacia el niño.”²¹

Por ello la maestra piensa que los videos pierden su funcionalidad sin el contexto pedagógico y la guía del maestro:

Yo reconozco el mérito grandísimo que tiene la tecnología, los maestros y los niños actualmente tienen acceso al computador, al Internet y por lo tanto se podría decir que hoy la educación ha mejorado. Pero hay algo en lo que no estoy de acuerdo, es que un niño sólo frente a un televisor, sí pueda formar un concepto. Puede adquirir un conocimiento, pero es muy importante el aspecto humano, el contacto físico; porque un niño tiene una serie de dudas, tiene mucho que preguntar y no tiene con quien debatir, discutir. Entonces, a mí me parece, que es muchísimo más enriquecedor, el video en la clase con la explicación previa y

²¹ Fragmento de la entrevista realizada a la maestra.

la posterior, más la dinámica que se pueda hacer en la clase. En su casa le podrá parecer bonito, pero no más.²²

Su comentario apunta a un problema muy importante respecto del paso de las prenociencias e hipótesis que pueden tener los niños y de la manera como se construyen nociones, conceptos y categorías en un área disciplinar, mediados por al menos dos variables que no están presentes cuando el niño está solo frente al televisor: la intervención pedagógica y didáctica del maestro y la importancia de los pares para preguntar, debatir y discutir, ambos elementos constitutivos de un ambiente enriquecedor de aprendizaje.

El uso que la maestra ha dispensado al video es fundamentalmente de “refuerzo” o “recuento”, es decir, que no lo usa para introducir o explicar un tema o concepto, sino para recordar, cimentar y diversificar una temática ya vista:

“Yo vi como un ochenta por ciento de los videos y los comparo con mi trabajo. Ya muy particular, pienso que me sirven más como refuerzo, puede que tengan más usos pero personalmente los uso más para reforzar que como tema nuevo, porque en todos los videos que yo vi, a estas alturas del año, yo ya los he tratado con las niñas, entonces me parece más provechoso como recuento.”²³

Su comentario también permite entender que los usos de los materiales necesariamente siguen elecciones curriculares como la selección, jerarquización y complejización de temas o contenidos, luego es importante que los ejercicios recuperen en un manual o instructivo que los acompañe, las orientaciones de política educativa de los Lineamientos Curriculares para las áreas de Lenguaje y Matemáticas, que son los que soportan los desarrollos curriculares basados en la construcción de conocimiento por competencias.

La entrevista también permitió elucidar cómo es que la maestra otorga un uso complejo y significativo al ejercicio visto:

“... primero que las niñas conozcan la historia y la importancia de la numeración y puedan determinar semejanzas y diferencias con la numeración actual y que puedan darse cuenta del valor posicional de los números, esos temas ya los habíamos tratado antes, pero sirvió para recordar y reforzar el concepto de lo que vimos hace algunos meses.”²⁴

Este uso de los videos no está determinado por el video mismo, sino por la época escolar en que es observado y la forma como ella puede incluirlo como clave de solidificación de un aprendizaje previo. Pero su entrevista da una pista muy valiosa para pensar la utilización de los materiales: El uso depende mucho de la variable maestro, por tanto habrá tantos usos posibles, como maestros creativos haya.

Clase de lenguaje

Antes de iniciar la clase en el cuarto grado, y mientras las estudiantes se encuentran en el patio (en uno de los descansos de la jornada) la maestra explica al equipo lo que piensa hacer: “les va a leer un cuento, conforme lo lea, va ir interrumpiendo para preguntarles por las palabras desconocidas y los distintos significados que tienen algunas, finalmente les mostraré el video

²² Ibidem.

²³ Fragmento de la entrevista realizada a la maestra.

²⁴ Ibidem.

para complementar el tema. Nos comenta que no sabe qué cuento leerles pues no quiere aburrirnos con una lectura larga”.²⁵

Al igual que la experiencia anterior, la maestra ha preparado la actividad a desarrollar y le ha dado desde el inicio una finalidad al video, la de “complementar el tema”.

Las niñas empiezan a entrar en el salón y miran con curiosidad. Los pupitres han sido ordenados alrededor del salón dejando el espacio del centro totalmente libre. Las grandes ventanas están decoradas con dibujos a manera de vitrales, las paredes están llenas de flores, serpentinas y algunos espantapájaros elaborados por los niños; sin embargo estos muñecos – explica la profesora- no son para espantar pájaros ya que sirven mejor para espantar cosas desagradables: Algunos son espanta-tareas, espanta-regaños, espanta-violencia, espanta-calificaciones.²⁶

La profesora les pide que se dispongan para la lectura del cuento y las niñas se sientan en el piso alrededor de la silla en la que se ha sentado la maestra. Ella les muestra el libro de cuentos, les pide que observen la portada, que se fijen en el título, el autor, el ilustrador y la editorial. La profesora les explica que cuando un libro, como el que tiene en su mano, no tiene el nombre del autor es porque se trata de una compilación de varios autores. Les cuenta de dónde sacó el libro y les dice que en él están los relatos ganadores de un concurso de cuento infantil, les presenta la autora y el título de la narración: “El espantapájaros”.

La maestra empieza a leer mientras las niñas escuchan atentamente. La profesora lee con una excelente entonación, introduce tonos, sube y baja la voz provocando un efecto histriónico en la narración, da la impresión que disfruta la lectura del cuento y que quiere comunicar a las estudiantes mas allá de la sucesión de hechos; los mensajes y las emociones de los personajes del cuento.

Conforme va leyendo, va preguntando a las niñas el significado de algunas palabras y algunas expresiones, “¿Qué quiere decir que el día estaba pálido?” Una niña responde: “Que estaba nublado”. A medida que avanza la lectura, va anotando ciertas palabras en el tablero: negra, paja, molino, tendido, ala, siega, alza vuelo, perderse. La profesora pide a las estudiantes que se fijen en esas palabras, porque cuando termine de leer van a hablar sobre ellas. Al finalizar la lectura, la maestra empieza a preguntar por el significado de tales palabras en el contexto del cuento, “¿Qué quiere decir o qué significa la palabra *negra* en el cuento?”, Las niñas van respondiendo: “quiere decir color”. “Pero si yo digo que suerte tan negra, ¿qué pasa? Así, inserta la maestra la misma palabra en otro contexto para develar a las estudiantes otro significado diferente de la misma expresión. Esto es comprendido por las alumnas quienes exclaman con gestos de sorpresa y agrado: ¡Ahhh! Algunas de ellas enunciarán otros posibles significados de esas mismas palabras conforme la profesora va ubicando las palabras en otros contextos semánticos. La Tabla 5.5 sintetiza esta dinámica pedagógica.

²⁵ Fragmento tomado del registro etnográfico correspondiente a la observación del uso de *Las Claves del Altillio* en el aula.

²⁶ *Ibidem*.

Tabla 5.5
Variaciones de sentido de las palabras

PALABRA O EXPRESIÓN	SIGNIFICADO EN EL CONTEXTO DEL CUENTO	SIGNIFICADO EN UN CONTEXTO DISTINTO AL CUENTO	
<i>Negra</i>	Indica color.	“Que suerte tan negra”	Indica mala suerte.
<i>Paja</i>	Indica o refiere al pasto seco con el que hacen al espantapájaros.	“Eso es pura paja” o “tiene cerebro de paja”	Indica que es mentira. Indica que es tonto.
<i>Atrevido</i>	Indica que es valiente “ que es atreverse”	La maestra pregunta a las niñas ¿Qué es ser atrevido?	Indica “ser grosero”
<i>Tendido</i>	Indica estar acostado.	“cuando la mamá dice que hay que cambiar los tendidos”	Refiere a los cubre-lechos.
<i>Ala</i>	Refiere al órgano del ave.	“y si yo digo, ala mi chino”	Refiere un modo de hablar.
<i>Alzó vuelo</i>	Indica la capacidad de volar.	“...el hijo alzó vuelo, ¿será que el hijo voló?”	Indica que el hijo se fue.

El etnógrafo continúa el relato de la actividad:

“Tras hacer notorio, el hecho que la misma palabra adquiere un sentido distinto, la maestra pregunta “¿De qué depende el significado de una palabra?”. Una niña responde: “por la ortografía”, a lo cual la maestra responde que no, porque cuándo uno lee, la ortografía no se nota. Otra niña dice: “por lo que viene antes, porque una palabra no está suelta.” La maestra pregunta entonces: “¿Qué pasa con esas palabras?” Algunas niñas responden: “Que tienen muchos significados.” La profesora pregunta: “¿Y cómo entendemos el significado? Y una niña contesta: “Con las otras palabras”. La maestra indica entonces que hay “cómo un hilo general” que hace que comprendamos las palabras.²⁷

A continuación la profesora pasa a explicar que existen unas palabras, que si se les cambia una letra cambian de significado, y pregunta: “¿Cómo se llaman esas palabras?” Algunas alumnas hacen comentarios entre ellas, que no se alcanzan a entender. La maestra concluye diciendo que esas palabras se llaman homófonas (descompone su significado en el tablero: homo = igual y fono = sonido) y lo ejemplifica con la palabra “siega” tomada de la narración, que significa “la recolección del trigo”, pero que contrasta con “ciega”, de ceguera (este sentido es dado por las niñas). Luego la maestra, advierte que hay algunas palabras en las que no cambia nada, ninguna letra, pero que aún así cambian de significado. Termina esta parte de la actividad afirmando: “Si nos pescamos esos detalles podemos entender la palabra más fácilmente, y vamos a ver un video que muestra eso.”²⁸

Como se observa la explicación de la maestra es absolutamente contextual y articulada con el saber de las niñas, no es formal ni abstracta, su actividad de introducción-presentación del video ha durado aproximadamente una hora y ha seguido una lógica deductiva.

Mientras se ubica el ejercicio que se verá: *¿Será que las palabras sólo tienen un significado?* (Ejercicio 1 de Lenguaje del video No. 3), la profesora se sienta en la parte posterior del pupitre y las niñas se recuestan unas contra otras en el piso del salón frente al televisor, el video empieza a rodar y un par de niñas cantan de memoria la canción de presentación, otras bailan y llevan el ritmo con el cuerpo, también van señalando los personajes y van describiendo lo que ven. Todas observan las situaciones de la historia, discutiendo acerca de los distintos significados de la

²⁷ Ibidem

²⁸ Ibidem.

palabra *duro*. Se ríen de las salidas de Bocón, con comentarios como: “Aahhh, tan bobo”, “ni siquiera entiende que es cabeza dura”. Para el momento en que Ambrosio enuncia la clave, las niñas están muy atentas. Con la sección de los ratones, se entusiasman y se ríen mucho. Cuando se detiene el video se oye un grito de pesar: “¡Ahhh...!” Luego hay un silencio, la profesora tal vez espera que quizá los miembros del equipo comenten algo.

Ella pregunta a sus estudiantes sobre lo que acaban de ver. Las niñas no hablan del video en sí, sino del tema propuesto: que cuando era usada en distintos contextos la palabra *duro*, ésta podía adquirir significados diferentes.

“La maestra pregunta: “Alguien quiere hablar?” Una niña dice: “que en el video, *duro* tiene muchos significados” Otra niña agrega: “Que no es lo mismo *cabeza dura* a *tener la cabeza dura*.” La maestra pregunta entonces: “¿Y qué tiene de diferente? Una niña: “Pues que una es dura de duro y otra dura de bobo.” La maestra pregunta de nuevo: “¿En donde está la clave?” Y una niña responde: “En encontrar el sentido de la palabra.” Y la profesora complementa: “lo que nos quiere decir en ese momento, porque en otro puede decir algo distinto.”²⁹

Para finalizar, la profesora, sin hacer ningún comentario más sobre el video, les entrega fotocopias de algunos cuentos y les pide que se organicen en grupos para que busquen en el texto palabras que puedan significar varias cosas a la vez. La mayoría prefiere salir del salón y desarrollar la actividad bajo el sol, en el patio. (Faltan diez minutos para la hora de salida, por lo que las niñas no alcanzan a terminar la tarea encomendada por la profesora).

Al igual que en la clase de matemáticas, la presente experiencia de uso del video en el aula puede incluirse dentro de la categoría del video como programa motivador, pues este es usado para desplegar una actividad posterior. También se puede concluir que la maestra usa al video como material de refuerzo que posibilita afianzar y aclarar una temática ya abordada, “... el video por sí solo no puede reemplazar el trabajo del aula, sirve más como refuerzo, solo ayuda a potenciar el trabajo del aula.”³⁰ Esto explica por qué antes de la observación del video, la maestra ha desplegado una actividad de construcción conjunta de sentido entorno a los múltiples significados de las palabras (con la lectura del cuento y la contratación de significados a partir de ella). Luego el video no es usado para introducir y desarrollar un tema. La maestra señala además, la importancia de la mediación del maestro en el uso del video:

“Se puede hacer mucho trabajo, porque el video no hace el mismo efecto de las palabras y pienso que el maestro puede ser mediador entre el video y las alumnas, por ejemplo al tratar el tema del universo: no es igual hablar, que hablar y ver de qué se está hablando.”³¹

A pesar que la institución educativa no maneja un proyecto de uso de los audiovisuales, mass-media o TICs en el aula, la maestra piensa que es necesario que la escuela se abra a pensar, insertar y criticar, las tecnologías comunicativas e informáticas dentro de las aulas, intentando rescatar sus posibilidades expresivas, comunicativas y semióticas, pero también cuestionando las lógicas de mercadeo y livianización de contenidos, que para ella, implican los formatos y experiencias mediáticos:

“¿Usted cree que el video puede dar ventajas pedagógicas en el aula?”

²⁹ Ibidem.

³⁰ Fragmento de la entrevista a la maestra.

³¹ Ibidem.

A mí me parece que sí, porque las niñas no solamente escuchan si no que también ven, y pienso que entre más sentidos haya involucrados mayor receptividad va a haber. (...) en el colegio existe un banco de videos, aunque su uso es más bien esporádico, pienso que podría ser más frecuente porque las niñas de hoy están más familiarizadas con ese lenguaje que con el tablero y la tiza como nos enseñaron a nosotros. (...) cada momento histórico tiene su lenguaje y actualmente los niños son muy receptivos al video. Pienso que si la escuela en lugar de dar la espalda a la televisión, la introdujera en ella y enseñara a leer esos otros lenguajes, se podría potenciar el trabajo.

En ese sentido ¿cuál sería el papel de la escuela frente a la televisión?

Enseñar al niño que la televisión maneja un lenguaje manipulador, que hay mentira y que detrás de ella hay toda una postura política, ideológica, frente a lo que ella dice. En este país falta un movimiento serio de parte de los pedagogos para empezar a cambiar eso. Por ejemplo cuando en los años setenta en Italia cuando se empezó a transmitir *Plaza Sésamo*, los pedagogos italianos protestaron contra el programa e hicieron toda una postura frente a lo que pensaban. En Colombia estamos todavía muy dormidos, falta una cultura para recepcionar mejor los medios, y la escuela puede empezar a trabajar por esto.³²

Aunque estos dos tipos de uso del video en el aula, muestran unas facetas pedagógicas no observadas en las otras experiencias, el formato video y otras posibles utilizaciones no es lo que ha primado en el trabajo de aula, puesto que lo que ha primado es su uso pedagógico más no mediático.

Desde el punto de vista teórico existirían otras formas de hacer uso de los videos. Ferrés I Prats, (1994: 36-42) define otras modalidades como el video-proceso y el video interactivo. El autor define el video-proceso como: aquella modalidad de uso en la que la cámara de video hace posible una dinámica de aprendizaje, donde los alumnos resultarán implicados como creadores y protagonistas, en la medida que el video estará en las manos del alumno. Allí incluirá todas aquellas situaciones en la que se graba una actividad para su posterior análisis, las actividades que sirven para dinamizar grupos de clase, la escuela o el barrio, la realización de encuestas y entrevistas, mesas redondas y debates. Pero también donde los alumnos elaboran programas didácticos, porque allí el aprendizaje se realiza por el proceso de producción (los mismos estudiantes buscan la información, elaboran el guión, graban, editan las imágenes y sonidos, etc).

Pueden considerarse video-proceso, los trabajos de creación artística, los trabajos de investigación o aquellas situaciones donde el video se convierte en un dinamizador lúdico de entretenimiento creativo y de aprendizaje por el juego.

El video interactivo constituye el encuentro entre dos tecnologías de punta: el video y la informática, que se redimensionan al entrar en contacto.³³ Aquí se introduce una ruptura a la linealidad y unidireccionalidad de los programas, pues los programas interactivos instituyen un diálogo abierto entre el hombre y la máquina. Así un mismo programa puede ser utilizado de múltiples maneras y donde se resalta que el receptor es tan activo como el emisor. Es un modelo EMIREC (emisor-receptor), donde el protagonismo ya no es sólo del productor, sino donde el emisor puede devenir también productor. No se habla entonces de un puro EMISOR ni de un

³² Ibidem.

³³ “Se llama video interactivo a todo programa de video en el que las secuencias de imágenes y la selección de los manejos están determinados por las respuestas del usuario a su material”. (BABOULIN, J.C. & BOUDAN, Ch., 1983: 107) Citado por Ferrés, 1994: 41.

puro RECEPTOR sino de un EMIREC, un sujeto amalgamado que es capaz de Emitir-Recibir, con plena participación y absolutos derechos en el proceso comunicativo.³⁴

Estas experiencias de uso del video en el aula, muestran la heterogeneidad de las prácticas docentes, por lo que la variable maestro es un punto muy importante para tener en cuenta a la hora de pensar en la producción de materiales educativos. Esa variable está asociada a la revaluación que puedan haber hecho los docentes de sus prácticas, a los esquemas comunicativos que subyacen a sus interacciones pedagógicas, por lo que los usos de los materiales pueden inscribirse a su vez en unos modelos de comunicación y de educación más o menos paralelos.

Jean Cloutier (1992) y Mario Kaplún (1985) han coincidido en clasificar al conjunto de grandes teorías de la comunicación en tres grandes corrientes y en establecer un paralelismo entre éstas y otras tres corrientes pedagógicas generales:

- a) **Comunicación vertical y "educación bancaria"**, que es el clásico modelo E-M-R que fácilmente puede hacerse equivalente a la llamada educación bancaria criticada por Freire, y donde no existe un intercambio de roles entre un maestro que "enseña" y un estudiante que "aprende". El educador (emisor) es el sujeto del proceso y el educando (receptor) es el objeto, una especie de territorio "virgen" a colonizar con conocimientos (información) nuevos.
- b) **Comunicación persuasiva y educación condicionada**. La modificación introducida en 1954, por Schramm al esquema comunicativo de Laswell posicionó el término "feedback" o respuesta, con lo que se "expandió" el esquema lineal de simple transmisión de información. Su enfoque basado en la psicología conductista, postula que el emisor siempre obtiene una respuesta del receptor al que dirige su mensaje; esto es: una respuesta condicionada, que ilustra el modelo de la publicidad y la propaganda cuyo fin es la venta de un producto o idea, donde la función del destinatario es responder positivamente a un mensaje-orden cuya eficacia es considerada vital. Bajo esta misma óptica se pueden englobar algunas tendencias pedagógicas "modernas", de corte técnico-instruccional, que no son otra cosa que pedagogías cerrada, con metas definidas por el sistema o por el programador del sistema, y
- c) **Comunicación dialógica y educación transformadora**. En los años sesenta investigadores latinoamericanos, en el contexto de los cambios políticos que ocurren en el continente, impactaron los planteamientos de las corrientes precedentes y cuestionaron el concepto de comunicación vigente para proponer que sea concebida como "emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad" (Pasquali, 1979) de lo cual se desprende que cada receptor puede ser emisor y viceversa, es el modelo EMIREC, antes mencionado.

Con base en esta categorización se ubican las 7 experiencias de uso de los ejercicios de *Las Claves del Altillio* articulando las 3 modalidades de uso (flujo televisivo, video-apoyo y video como programa motivador) con los tres paralelismos entre los modelos comunicativos y pedagógicos propuestos por Cloutier y Kaplún:

34 Es el comunicador argentino Mario Kaplún, quién hará uso del término "emirec" -del neologismo francés acuñado por Jean Cloutier (1992), "*éméréc*"- para reforzar la idea de que todo ser humano tiene la condición y aptitud necesaria para ser emisor y receptor en un mismo proceso. Cfr. Mario Kaplún, *Comunicación entre grupos: el método del cassette-foro* (Ottawa: IDRC, 1984: 14).

Tabla No. 5.6
Correlación entre las modalidades de uso de los videos observadas
y el paralelismo de los modelos comunicativos y pedagógicos

		PARALELISMO ENTRE MODELOS COMUNICATIVOS Y PEDAGÓGICOS		
		COMUNICACIÓN VERTICAL Y “EDUCACIÓN BANCARIA”	COMUNICACIÓN PERSUASIVA Y EDUCACIÓN CONDICIONADA	COMUNICACIÓN DIALÓGICA Y EDUCACIÓN TRANSFORMADORA
USOS DEL VIDEO	VIDEO COMO FLUJO TELEVISIVO	Primera experiencia (5.2.1)	Segunda experiencia (5.2.1)	
	VIDEO-LECCIÓN	Tercera experiencia (5.2.2) *		
	VIDEO-APOYO	Cuarta experiencia (5.2.3) *		
	VIDEO COMO PROGRAMA- MOTIVADOR	Familiaridad con el uso de audiovisuales en el aula	Quinta experiencia (5.2.4.1)	
		Uso por formación del docente en pedagogías activas		Sexta y Séptima experiencias (5.2.4.2)

* En ambas experiencias también hay familiaridad con el uso de audiovisuales en el aula

De esta categorización puede derivarse que la variable que más permite un descentramiento comunicativo de una linearidad entre maestro/ video y maestro/ estudiante y a la vez del modelo instruccional y transmisionista, hacia un esquema de construcción del conocimiento, son aquellas experiencias donde ha habido un proceso formativo en pedagogías no-autoritarias o de educación transformadora, en tanto que las experiencias observadas que son cercanas al uso de audiovisuales en el aula, aún no trascienden una relación con el saber y con el otro, sustentadas en una verticalidad entre docentes y estudiantes.

Porque una manera de entender de manera radical la articulación del campo Comunicación/ Educación, es recrear nuevos sentidos de la infancia y por lo tanto desarrollar las perspectivas pedagógicas planteados por el Movimiento de la Escuela Nueva y la Escuela Moderna y Cooperativa, que centran sus propuestas en el sujeto-niño que recuperan el aprendizaje experiencial y el hacer.

Referencias Bibliográficas

- CLOUTIER, Jean. (1992). EMEREC, la comunicación audio-scripto-visual y la telemediática. En: SILVIO, J. (Comp.). *Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana*. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.
- KAPLÚN, Mario. (1985). *El Comunicador Popular*. Quito: CIESPAL.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, 1998 [1987]. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OROZCO, Guillermo, 1992. *Hablan los televidentes: estudios de recepción en varios países*. México: Universidad Iberoamericana. Serie: Cuadernos de comunicación y prácticas sociales 4.
- _____, 1994. *Televidencia: perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva*. México: Universidad Iberoamericana.
- PASQUALI, Antonio. *Comprender la Comunicación*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1979.

6. RECEPCIÓN

El Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, ha asumido en el pasado una serie de estudios referentes al seguimiento de productos mediáticos. Estas experiencias preliminares, han sugerido cada vez con más fuerza, la necesidad de documentar la recepción de productos culturales que como *Las Claves del Attillo*, circulan y son apropiados por los destinatarios, con una polisemia tal, que en oportunidades desborda las intencionalidades de los productores.

La polisemia de la apropiación, no implica de antemano el caos en la relación comunicativa. Por el contrario, la enriquece con una polifonía de voces que resulta prioritario conocer por cuanto “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 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.” (Rey, 2000)

Identificar cómo reciben las audiencias *Las Claves del Attillo*, cuál es el significado particular que para docentes y niños tienen las temáticas propuestas por el IDEP y hacer visibles las sugerencias que surgen desde los destinatarios para fortalecer futuras experiencias, son las pretensiones del equipo investigador en el presente capítulo, que busca además aproximar a quienes como productores hacen circular un producto cultural desde una instancia pública y unos destinatarios a los que llega una propuesta pedagógica en la riqueza propia de un formato mediático.

Por ser *Las Claves del Attillo* una propuesta audiovisual que circula de manera simultánea en un medio masivo de comunicación y en formato de video, el equipo de investigación consideró importante tener en cuenta el ámbito en el que se visualizaron los ejercicios como un factor determinante en la recepción. Bajo esta consideración, la información y sus análisis se presentan en tres grandes ámbitos:

- a. Un ámbito escolar, que se fundamenta en el trabajo de campo realizado en contextos escolares, donde se observaron los usos y las interacciones que se dan en los procesos de uso (entre el espectador y el material, entre el docente y los estudiantes y las interacciones entre los niños). De igual forma, esta dimensión contempla la información suministrada

por las entrevistas realizadas a los estudiantes que estuvieron presentes en las experiencias de visualización de los ejercicios y a los profesores.

- b. Un ámbito abierto en el que se presenta la información que se obtuvo a partir de un uso autónomo de los ejercicios por parte de niños en contextos familiares, donde había suficiente confianza entre el observador y el niño, por lo cual fue posible registrar lo que pasó mientras se visualizaba el material y luego se documentó la recepción mediante una entrevista y algunas elaboraciones autónomas realizadas por los niños a partir de unas solicitudes de los investigadores.
- c. Un ámbito televisivo que presenta la información proveniente del índice de *rating* de la franja televisiva en la que se presentan las *Claves del Altillo*. No fue posible registrar experiencias de recepción en televisión abierta, en parte, por las variaciones en la programación del canal por el cual se emiten los ejercicios.

6.1 El ámbito escolar

A partir de la información que suministraron los docentes que declaraban usar *Las Claves del Altillo*, y previo consentimiento de su parte; el equipo investigador visitó seis instituciones educativas¹ en las cuales se buscó documentar los usos y la recepción de niños y profesores, a partir de la dinámica que se genera en un aula de clase cuando en ella incursiona una alternativa mediática.

6.1.1 La recepción en la interacción del aula

La recepción de los niños en las experiencias observadas se relaciona directamente con el uso que los docentes dan al material audiovisual. En los casos en los cuales los docentes utilizaron los ejercicios como parte activa de su trabajo en el aula, la atención de los niños sobre la actividad realizada fue muy significativa. En una de las experiencias, un docente adelanta con sus estudiantes un proyecto que busca aproximar a los niños a diferentes formas de comunicación, para lo cual ha venido utilizando diversas estrategias:

“Dentro del proyecto los alumnos y el maestro hicieron un periódico que contaba con algunas secciones estándar (editorial, noticias del sector, historia del sector, etc.) que eran escritas a mano y que luego se fotocopiaban. También se trató de enseñarles Internet a los niños, pero fueron sólo unos pocos los que pudieron acceder a él porque no contaban con red dentro de la institución y debían dirigirse a unos café Internet ubicados en el barrio Lucero Bajo” (Registro No. 3).

El desarrollo de la actividad que realizó este docente, contextualizó a los niños en lo que luego sería el ejercicio del video:

“El maestro indica a los niños que ahora verán un video y que deberán resolver dos preguntas: ¿Qué es el cuento? y ¿Qué es la noticia? Antes de empezar advierte que se debe escribir luego de ver atentamente el video y que por ahora la tarea consistirá en poner atención al video. Luego da instrucciones concretas: Primero una niña (la llama por su nombre) repartirá las hojas de papel, luego se verá el video, después responderán las dos preguntas y finalmente se responderán otras preguntas. El maestro advierte que si es necesario el video será observado dos veces. Tras repartir las hojas, el

¹ Como ya fue aclarado en el capítulo de usos, en una de estas instituciones, fueron observadas dos experiencias de uso, luego en total se registraron 7 experiencias de trabajo con los materiales por parte de los docentes.

maestro pregunta cuales son las preguntas a resolver, a lo cual algunos niños responden y otros no. El maestro les recuerda los niños que esas preguntas son los objetivos del trabajo” (Registro No. 3).

A manera de cierre, el maestro pregunta a los niños por los aspectos que él mismo como receptor había identificado en los videos:

“El maestro pregunta a una niña, Catherine, ¿Cuento, qué es? La niña no contesta, pero sí algunos de sus compañeros, “Algo imaginario”, “una historia maravillosa”. Luego el maestro pregunta: “¿Y qué es una noticia?” a lo cual algunos responden, hechos reales” (Registro No. 3).

En otra de las experiencias registradas, la forma en la que la docente involucra a las niñas en la clase, determina luego la recepción de las mismas frente al ejercicio que visualizarían luego:

“La maestra realiza la lectura del cuento con el cuál antecede e introduce el uso del video [...] Las niñas están muy atentas y receptivas, muestran agrado por la actividad desarrollada por la maestra y se “encarretan” fácilmente en ella (Registro No. 4).

[...]

Una vez terminada la lectura de cuento, la maestra empieza contrastar el sentido y significado de las palabras en el contexto del cuento, con el sentido que adquieren en un contexto distinto a aquel. La maestra va preguntando a las niñas qué quiere decir o qué significa la palabra en el cuento, a lo cual varias niñas responden. una vez las niñas contestan, la maestra realiza el contraste enunciando una frase donde la palabra adquiere un sentido distinto: “...pero si yo digo...”. A esto, las niñas suelen responder inmediatamente con expresiones como ¡ahhh!, o con gestos de sorpresa y agrado, luego algunas enuncian lo que la palabra refiere o significa. Tras hacer notorio, el hecho que la misma palabra adquiere un sentido distinto, la maestra pregunta “¿De qué depende el significado de una palabra”. Una niña responde: “por la ortografía” a lo cual la maestra responde que no, porque cuando uno lee, la ortografía no se nota. Otra niña dice: “por lo que viene antes, porque una palabra no está suelta”. Entonces la maestra pregunta: “¿Qué es lo que yo comprendo cuando veo una palabra con las otras palabras? (Registro No. 4).

Terminada la actividad en la que se visualizó el ejercicio No. 1 del video No. 3 llamado *¿Será que las palabras sólo tienen un significado?* Las niñas encontraban en el video, elementos que su maestra había orientado de antemano:

“La maestra pregunta: “Alguien quiere hablar?”. Una niña responde: “que en el video, duro tiene muchos significados” Otra niña dice: “Que no es lo mismo cabeza dura a tener la cabeza dura”. La maestra pregunta entonces: “¿y qué tiene de diferente?” Una niña responde: “pues que una es dura de duro y otra dura de bobo”. La maestra pregunta de nuevo: “¿En donde está la clave?” y una niña responde: “En encontrar el sentido de la palabra” y la profesora complementa: “lo que nos quiere decir en ese momento, porque en otro puede decir algo distinto.” (Registro No. 4).

Cuando no existe una actividad por parte de los docentes para contextualizar a los niños, el material mediático no les resulta ajeno y son los recursos lúdicos como la música, los personajes y el humor, los *ganchos* para atrapar su atención:

“Es notable el interés que despierta la música del *jingle* de presentación, que al comienzo fue acompañada con palmas por algunos niños y niñas o con movimientos cadenciosos de cuerpo y cabeza, que seguían el ritmo de la música.”

[...]

“Cuando aparecen los ratones, vuelve a ser captada por un segundo casi masivamente el interés de niños y niñas, que luego retornan a sus charlas, bostezos y movimientos constantes en los puestos. Allá atrás una niña le comenta a sus vecinos: “esos son los ratones”. Los más sintonizados con el desarrollo de las acciones del ejercicio (quienes están sentados más próximos al televisor) repiten en coro el conteo de diez en diez de las bolitas de queso que están preparando los ratones para su fiesta”. (Registro No. 1)

“Una vez suenan las primeras notas del jingle de presentación, los niños balancean sus cabezas y sonríen. Comienzan a cantar la canción que parecen saberse de memoria (algunos sentados al frente, subrayan con expresiones de sus manos el trozo que dice: “...y si ya te vas a desesperar...”. Atrás un niño levanta las manos haciendo la ve de la victoria con sus dedos. Los niños observan muy atentos la

trama del ejercicio que está comenzando, algunos apoyan sus cabezas sobre las manos o juegan con los dedos en su boca.”

[...]

“Niños y niñas sonríen con el apunte de Ruca sobre el sombrero del mejicano visto desde arriba. La profesora, ubicada al fondo del salón, también se divierte con la ingeniosidad de Bocón que equivoca “ojos” por *vistas*.”

[...]

“Risas a granel cuando Ruca dice que la cabeza de su hermano Bocón es alta y ancha pero carente de profundidad y mucho más hilaridad causa que Bocón manifestó no haber entendido el chiste pero decida también reírse junto con los demás personajes.”

[...]

“La diversión continúa por cuenta de los ratones, cuando Chucho Lagañas le dice a Angelino Cancha que desde donde lo ve, su barriga forma un semicírculo. Como Chucho cambia de lugar y asevera que desde ese nuevo lugar su barriga forma es un círculo completo, se redoblan las sonrisas en niños y niñas.” (Registro No. 2).

Sin embargo, aunque el lenguaje propio del audiovisual es atractivo, el video por sí mismo no logra capturar completamente la atención de los niños, que sin excepción presentaron una atención intermitente frente a los ejercicios. De allí se desprende la ventaja que manifiestan los niños que son contextualizados en la temática de *Las Claves* en el aspecto pedagógico de la propuesta audiovisual.:

“El grupo en general estuvo en orden e interesado por el desarrollo del ejercicio hasta el momento en que Bocón menciona que el conteo del juego de las escondidas va hasta 200 (menos de un minuto luego del inicio del video). Aquí comenzaron algunos comentarios en voz alta sobre ese conteo numérico. Al tiempo, otros niños descubren entre el cajón de los pupitres donde están sentados, unos paquetes de fichas de cartulina con los que las maestras están trabajando la enseñanza de la lecto-escritura en los primeros grados, no tardan en sacarlos y colocarlos sobre las mesas, para luego hacerlos rotar entre sus compañeros más cercanos. En la fila trasera una niña comienza a recostarse sobre su compañera de puesto, que luego empieza a empujar con el hombro.” (Registro No. 1).

6.1.2 Los niños como audiencias

En cada una de las experiencias observadas en contextos escolares, se realizó una entrevista estructurada a un grupo de estudiantes al terminar la visualización de los ejercicios. En algunas de las visitas, se solicitó adicionalmente a los niños recrear toda la actividad que habían realizado en un relato colectivo, nutrido por los aportes de cada niño y finalmente se les invitó a elaborar dibujos de aquello que más les había llamado la atención mientras observaron *Las Claves del Altillio*. El objetivo fue identificar los aspectos que resultaban relevantes para estas audiencias, explorando dos ámbitos de recepción: una recepción mediática y una recepción de carácter pedagógico.

Conforme se fue analizando el *corpus* de información, se encontró que algunos de los niños manifiestan una recepción sinérgica entre los ámbitos mediático y pedagógico, que son identificados en muchos casos como una amalgama de sentido, proporcionando una visión holística que no hace distinciones entre las finalidades pedagógicas y las estrategias mediáticas de la propuesta audiovisual.

Se suman a este abanico de posibilidades otros factores que resultan igualmente importantes y que de la misma forma enmarcan la recepción que tienen los niños frente a los materiales, estos

elementos son: a) el grado escolar de los niños, b) el papel desempeñado por el docente, y c) la presencia o no de proyectos educativos orientados a la incorporación de los medios en la escuela, o proyectos pedagógicos desde la perspectiva de las competencias.

Hay que hablar entonces de unas recepciones en plural, por cuanto los niños no se dan a la tarea de una visualización pasiva o estereotipada, en la cual el *mensaje de los videos* llegue como un objeto fáctico a los destinatarios. Las posibilidades que los niños encuentran en los videos y el ilimitado margen de imaginación que despierta en ellos, constituyen poderosas alternativas de aprendizajes y desarrollos pedagógicos para los docentes que reconozcan la potencialidad de dichas estrategias.

Una experiencia colectiva de recepción

Documentar la recepción en los niños representó para el equipo investigador un reto, ya que se quería obtener la información de una forma abierta y con la espontaneidad característica de los niños, sin que las mismas pesquisas delimitaran o condicionaran las respuestas. Con esta premisa se recurrió a estrategias didácticas simultáneas a las entrevistas como el juego y el dibujo.

En tres experiencias de trabajo de campo, uno de los integrantes del equipo realizó una actividad en la cual, con la ayuda de una improvisada *pelota de trapo*, los niños se alternaban la pelota mientras reconstruían a manera de relato, la actividad de visualización de los ejercicios de *Las Claves del Alttillo*, efectuada unos minutos antes durante una clase. El resultado de uno de los relatos colectivos en el que participaron seis niñas fue:

Cuando empezó la clase.. “La profesora llegó con ustedes [el equipo investigador y] nos empezó a explicar que íbamos a ver una película. Después nos explicó cómo habían, desarrollado los números antes, entonces empezó explicar por ejemplo que el 124. [...] Vimos la película y entonces comenzaron a opinar las niñas, porque la profesora comenzó a preguntar y la película se trataba de que había un poco de muñecos y dos niños, un osito de anteojos y como un perrito, una niña que era como la profesora [...] y dijo que si sabían hartos les iba a gastar helado, porque el niño les estaba diciendo una cosa y el despelucado no creía. [...] Entonces todos adivinaron, todos contestaron bien y la niña dijo: bueno les voy a gastar helado a todos y el osito se quedó hablando. [...] “Había como una casita de dominó, entonces uno colocaba una raya arriba, era cien, y si uno colocaba la rayita abajo era cinco, el puntico arriba significaba veinte, y así sucesivamente se iba desarrollando.” [...] “Y entonces, se fueron y después mostraron los ratones y uno estaba como borracho (risas) (...) como planeando algo y entonces se acabó la película, [luego] la profesora nos empezó a poner unas preguntas en el tablero y [...] todas empezamos a responder digamos en que país era que estaban los Mayas, cuales eran los signos que se usaban en los números Mayas. Entonces la profesora dijo: ya fue tiempo suficiente para esto, y nos corrigió las preguntas.” (Registro No. 5).

En otra de las experiencias donde el grupo lo conformaron niños y niñas, el grupo interpeló a quienes a su juicio, habían omitido detalles y el relato era complementado con la ‘participación activa de todos los niños:

¿Que estaban viendo? “Un video de matemáticas” [...] “De *Las Claves del Alttillo*, unas claves para aprender, eh, cosas matemáticas y los números binarios y” [...] “el allata”, “no, del sistema Maya” [...] “Saber como que clase de números utilizamos”, “formar parejas”. [Luego] “Nos hicieron preguntas” [...] “El profesor Diego” [...] “Primero nos preguntó qué eran...los binarios” [...] “Hoy nos preguntaron sobre el sistema binario, sobre a donde estaban los Mayas y barras,” [...] “Que cómo se representaban cada rayita, cada punto, se formaban de aparejas en el sistema binario, y en el sistema de barras”, [...] “los números como se manejaban en los mayas”, “Bueno yo voy a explicar, resulta que estábamos en el salón, y luego el profesor [...] y llegaron las niñas de informática, y el profesor empezó a hablar de un repaso de matemáticas y luego puso el video” [...] “ Por ejemplo el muñeco ese peludo con la

muñequita estaban desperdiciando el agua, y son las barras, de enero hasta mayo, iban... formaban... de alto, bajo, así... presentaban formas para medir” [...] “¿Qué habían unos ratoncitos que tenían una gotera ahí, y de las barras [...] “Que en cada mes iba subiendo la barra” [...] “El uno le dijo al muñequito que estaba todo despelucado que no gastara agua” [...] “Y que se podía representar, como por ejemplo, en... de que forma se puede representar” [...] “Que se podía representar en gráficos” [...] “Y que formando parejas de dos podemos formar... lo que pasaba a otra casilla” [...] “Nos enseña a resolver más fácil los problemas” [...] “Que un vaso de agua puede representar para matemáticas, ya que también hay cosas en centímetros cúbicos y en diagramas” [...] “Que entre uno va gastando más agua se le acumulan más cosas para pagar” [...] “Que se había gastado en ese mes, más de cuarenta galones...”

[...]

¿Qué más pasó?

“Que si resolvían una cosa los iban a invitar a comer helado” [...] “los ratones daban un ejemplo, cuando” [...] “los ratones explicaban lo del agua, y eso entonces ellos explicaban” [...] “tenían una gotera, ¿sí? Y que cada vez salía más” [...] “Después del ejemplo que daba el osito, los ratones, pues tenían dificultades para poderla resolver, y con los sistemas que dieron... el osito, ellos ya pudieron”. [...] “Ambrosio, él daba una claves” [...] “La clave era que el sistema binario se pasaba de a parejas” [...] “Que un número se puede representar de cualquier manera” [...]

Bueno ya nos han contado varias cosas, se acuerdan ¿cómo se llamaban los muñecos? ¿Y los personajes?

“El oso es Ambrosio (risas), el otro... bocón” [...] “Ambrosio era el más calmado y el que trataba de solucionar los problemas de números y les enseñaba y él era el que daba las claves” (Registro No. 5).

A partir de estas experiencias donde dos grupos de niños elaboraron relatos, se puede evidenciar que la recepción es una disposición en la que selectivamente los sujetos toman elementos que les resultan importantes en la singularidad de su propia perspectiva. Aparecen presentes en el relato los personajes, las situaciones y los contenidos mismos, que de manera colectiva los niños complementan constantemente, corrigiéndose entre sí y buscando dar cuenta de una secuencia cronológica. Llama la atención la presencia de elementos mediáticos y pedagógicos, que de manera simultánea se entremezclan. Sin embargo, no siempre los niños tienen la oportunidad de urdir una complejidad de sentidos y son elementos puntuales los que aparecen como preponderantes en su recepción.

Del encanto audiovisual al aprendizaje

La sensibilidad se establece como un periscopio por el que los niños hacen suyas las imágenes, aparecen adjetivos como “bonito” o “lindo” para denotar su agrado por los aspectos que llaman poderosamente su atención:

“Me parecieron bonitos” (Registro No. 2).

“Lo mejor que tiene es el osito, las raticas, los títeres” (Registro No. 1).

Otro niño se adelantó a decir que la única virtud que encontraba en los ejercicios radicaba precisamente en los personajes:

“Lo único bueno ahí son los ratones, porque cantan y son muy chistosos” (Registro No. 2).

En cuanto a los personajes, la apreciación estética de los niños es determinante cuando algunos de los entrevistados reconocen su preferencia por algunos de ellos. Sobresale Ambrosio, un oso panda como uno de los más preferidos:

“Los ratones porque son bonitos” (Registro No. 1)

“La niña porque tiene aretes y es bonita” (Registro No. 1)

“El osito porque es muy bonito” (Registro No. 1)

“El oso” (Registro No. 5).

“Pinté al osito, a los títeres, a la niña y a Bocón...” (Dibujo No. 4, Registro No. 7)

Las facetas que presentan otros de los personajes llaman igualmente la atención, se alude constantemente al carácter “chistoso” de Angelino Cancha y Chucho Lagañas, que nunca fueron identificados por sus nombres propios, para los niños simplemente son: *los ratones*.

“La ratas, porque son bonitas” (Registro No. 1).

“Los ratones porque son chistosos” (Registro No. 2)

“Diego Andrés, El ratón porque es chistoso” (Dibujo No. 1, Registro No. 7)

“Johan, los ratoncitos bailando” (Dibujo No. 3, Registro No. 7)

“El ratón porque hablan costeño.” “Los ratones porque comen queso” (Registro No. 3)

“Los ratones por la canción” (Registro No. 7).

“Luisa, el ratoncito que estaba jugando a las fichitas” (Dibujo No. 6, Registro No. 7)

“Los ratones chistosos, pinte al ratón a Ruca, y a los dos niños” (Dibujo No. 2, Registro No. 7)

Al igual que los ratones, Bocón es un personaje que marca a los niños y logra captar su atención, para ellos es un personaje mal hablado, carente de conocimiento y mentiroso, que hace las veces de un bufón impedido para aprender. En uno de los registros, un grupo de niñas asoció peyorativamente el personaje con una de sus compañeras, que luego reconoció era objeto de burla.

“Bocón porque dice muchas groserías.” “Habla babosadas” (Registro No. 3)

“Bocón porque él no sabe hablar.” “Bocón porque no sabe leer y dice chistes” (Registro No. 3)

“Bocón porque es chistoso.” “Bocón porque lo hace reír a uno” (Registro No. 3)

“Bocón porque es bobo” (Registro No. 3)

“Bocón porque era chistoso” (Registro No. 5) y (Registro No. 7)

“Bocón, porque era muy mentiroso” (Dibujo No. 5, Registro No. 7)

[Comenzaron a señalarse entre ellas buscando ofenderse, luego dijeron:] “A Bocón, ella se parece a Bocón” (Registro No. 5)

Los niños y Ruca son personajes que se mantienen al margen de la atención de los niños:

“La niña, la niña porque es bonita” (Registro No. 3)

“Ruca porque habla todo raro” (Registro No. 2). “A mí me gusto Ruca” (Registro No. 7)

Al pedir a los entrevistados que se identificaran con alguno de los personajes, son los niños los más elegidos. Se les atribuyen características estéticas como la presencia o ausencia de belleza (en el caso de uno de los niños entrevistados):

“La niña porque tiene aretes y es muy bonita” (Registro No. 1).

“Con el niño, porque es muy bonito” (Registro No. 1)

“... la niña, porque es muy linda” (Registro No. 1)

“A la mujer porque es blanquita” (Registro No. 1)

“Al osito, porque es muy cariñoso” (Registro No. 1)

“No me gusta la niña que tiene *braquets* porque se le tiran la cara” (risas) (Registro No. 3)

La música y en especial la canción que da inicio a *Las Claves del Altillo*, aparece como un elemento mediático muy importante para los niños. Un niño llegó a calificar de “severa” la tonada que caracteriza a los ejercicios, mientras otros mencionaron que les agradaba “porque es chévere” o “bonita”. Al solicitar mencionar un personaje que les resultara entretenido, un niño no vaciló en decir que era la música:

“El personaje es la canción porque uno se la aprende” (Registro No. 1).

Al preguntar por aquellas cosas que no resultaban del agrado de los niños, las respuestas no fueron muy nutridas. En uno de los casos los niños consideraron la música como un factor

desagradable, pero es posible que la reiteración de los tres videos que vieron haya provocado en ellos el rechazo a la tonada. Otros aspectos mencionados fueron:

- “A mí no me gustó el gato cabezón” (Registro No. 1)
- “La canción, porque la repiten mucho.” “Debería poner una sola vez la canción” (Registro No. 2)
- “A mí la canción no me gustó” (Registro No. 5)
- “La risa de los ratones” (Registro No. 5)
- “Los ratones”, “Esa muñequita que le colgaban...”, “La muñequita porque no se peinaba” (Registro No. 7)
- “A mí no me gustó la canción” (Registro No. 6) y (Registro No. 7)
- “[Los videos son] Feos, esa canción toda boba a cada rato” (Registro No. 2)

La pedagogía en el juego de la imagen

Algunos de los niños entrevistados identifican en los ejercicios una intencionalidad pedagógica que se apoya en un formato mediático, haciendo evidente su gusto por la forma en que se presentan los contenidos y lo que de allí se puede aprender. Los niños no dejan de ser aprensivos frente a las estrategias mediáticas que constantemente aparecen con los ejercicios, pero para estos espectadores, los videos les dieron *Claves* para descubrir en ellos una faceta pedagógica.

No desaparecen adjetivos como “bonito” o “lindo” que cobraron fuerza en las respuestas de los niños que conjugaron el encanto estético de los “títeres” con la posibilidad de hacer lúdicas las tareas y los números:

- “[El video me parece] Bien, porque es bonito y pone muchas actividades” (Registro No. 1)
- “Lindo, porque tiene títeres, porque tiene números, porque son cuadernos de sumas. Porque son de tareas de español y matemáticas” (Registro No. 1)
- “Muy chévere y divertido” (Registro No. 3)

Explorando los aspectos que habían despertado en estos niños su atención, apareció una urdimbre de elementos que señalaban a los personajes (animados y personificados), los contenidos y la misma ambientación sonora:

- “[Me gusta] El oso, los números, los títeres, los niños” (Registro No. 1)
- “El oso, la canción, las raticas, las sumas, los números” (Registro No. 1)
- “Los números, los títeres, los ositos, las ratas, y la mujer” (Registro No. 1)

Acorde al gusto estético y la dimensión lúdica en la que los niños enmarcan los ejercicios, no resulta extraño que siga siendo significativa la música como un elemento importante. Para uno de los entrevistados, el contenido de la canción resultó ser una invitación para que fuera luego aprendida.

- “[Me gusta] La canción por lo que dice” “Porque es chévere” (Registro No. 3)

En otro caso, un niño mencionó con desagrado la actitud de uno de los personajes, asumiendo una posición crítica frente al actuar del personaje:

- “A mí no me gustó que los ratones querían engañar a alguien.” “Sí” (Registro No. 5)

Cuando se preguntó a los niños para qué creían que habían sido elaborados los ejercicios, se encontró igualmente la doble arista pedagogía y lúdica, definitivamente una de las virtudes que encuentran los pequeños en los materiales:

- “Para divertir, para aprender, para las tareas que nos deja la profe, para ver y divertirse” (Reg. No. 1)
- “Para los números, las canciones, las sumas, las restas, y español” (Registro No. 1)
- “Para aprender, aprender cosas y divertirse, para reír” (Registro No. 2)
- “Para aprender.” “Y para verlos” (Registro No. 3)
- “La profesora los utiliza para aprender, enseñar, divertir” (Registro No. 1)

No desaparece el juego como una alternativa que los niños toman muy en serio, para aprender también hay que jugar y así lo hicieron saber cuando se les preguntó qué era para ellos aprender y cómo podían hacerlo:

“Podemos aprender mirando, escuchando, jugando” (Registro No. 1)

“Enseñar es educar más, educar a las personas” (Registro No. 2)

La recepción holística de los ámbitos mediático y pedagógico no se agota en las respuestas de los niños. Es en los dibujos que de manera más amplia se puede evidenciar este tipo de recepción. De 25 dibujos analizados, en 17 aparecen asociados elementos mediáticos como personajes y situaciones, con aspectos pedagógicos propios de los ejercicios realizados en los videos. Son más elaborados los dibujos y más claros los conceptos en los niños de grados superiores (quinto grado de Educación Básica), pero sobresalen los dibujos de primer grado, en los cuales hay esbozos de contenidos matemáticos en cinco de los seis dibujos realizados por el grupo entrevistado.

La Clave es el contenido

Un tercer momento en la recepción, lo constituyen los niños que privilegian los aspectos pedagógicos de los videos y que se detienen en los contenidos, señalándolos como los elementos que más despiertan su interés. En ellos no desaparece el gusto estético que está presente en los otros espectadores, pero encuentran más facetas en los materiales, que se derivan de su cercanía con proyectos mediáticos y pedagógicos de sus maestros, el papel del docente durante la visualización y las mediaciones de índole subjetivo de los propios niños.

Cuando se preguntó de manera general la opinión de los entrevistados frente a *Las Claves del Altílo*, ellos respondieron evidenciando la intencionalidad pedagógica de los materiales. Uno de los niños manifestó la posibilidad de “enseñar” a sus compañeros gracias a los videos:

“Me parecen muy interesantes, porque le enseñan a uno a aprender” (Registro No. 2)

“Me gustan porque son muy educativos” (Registro No. 2)

“Podemos enseñar a los demás, porque aprendo y puedo enseñar a los otros” (Registro No. 2)

Un niño manifestó su desagrado por la música y fue cuestionado por uno de sus compañeros que le recriminó el no querer “aprender”, identificando en el video una propuesta educativa:

“[Los videos son] Feos, esa canción toda boba a cada rato” “Él es el bobo porque no aprende” (Registro No. 2)

La consideración del niño en torno a la posibilidad de “aprender” se asocia a la facilidad que ofrece la alternativa audiovisual para los entrevistados o puede derivarse de la misma canción que acompaña los ejercicios.

“Me gustaría que los pusieran en las clases, porque la clase de español es muy...” “Sí, porque, digamos, que es lo mismo que usted tiene que hacer algo, pero si lo hacen jugando, pues mejor, entonces ahí nos enseñaron algo pero de forma divertida.” (Registro No. 5)

Al preguntar cuáles eran las cosas más gratas para los niños, presentes en los videos, respondieron:

“Por que uno aprende muchas cosas.” “Porque es muy educativo” (Registro No. 3)

“Lo que entendemos.” “Lo que enseñan” (Registro No. 3)

“Las enseñanzas que nos dejan” (Registro No. 5)

“Los números binarios” (Registro No. 6)

“Como manejaban los Mayas el sistema matemático” (Registro No. 6)

“Ahí podemos aprender como los Mayas organizaban los números” (Registro No. 6)
“A mí me gustaron las barras [Representación gráfica de cantidades]. Se pueden representar de una forma más rápida” (Registro No. 6)

Aunque en ocasiones no quede muy claro el concepto, los niños manifiestan que los videos “enseñan”. Para ellos, el aprendizaje luego de ver los ejercicios fue:

“Sí enseñan.” “Matemáticas en el aula, español” (Registro No. 2)
“Que un triángulo tiene dos paralelos” (Registro No. 2)
“El video de la numeración Maya” (Registro No. 2)
“Qué las figuras, que diferentes maneras de ver las figuras” (Registro No. 2)

Los entrevistados identifican claramente momentos y finalidades de los ejercicios, al igual que las alternativas pedagógicas utilizadas:

“Primero los demás hacen una idea (Ruca, Bocón, Ambrosio) Y los ratones hacen lo mismo pero de otra forma” (Registro No. 2)
“[Me gustó] Que Ambrosio haga solo la pregunta y hagamos un ejercicio y después encontremos la respuesta” (Registro No. 2)
“[Me gustó] La clave y la pregunta para saber la respuesta” (Registro No. 2)

Igualmente reconocen que los ejercicios fueron hechos para su aprendizaje:

“Para nosotros aprender más de los números raros” (Registro No. 5)
“Para aprender más y seguir avanzando” (Registro No. 5)
“Para cuando estemos en la universidad, nos puede servir para hacer la misma tarea” (Registro No. 5)

Para estos niños, los objetivos de los ejercicios que visualizaron son eminentemente pedagógicos y consideran que el mensaje que deja en ellos el video es:

“Aprender y educarse a sí mismo con los videos” (Registro No. 2)
“Que hay que diferenciar los cuentos de las noticias, que un cuento son cosas imaginarias y que las noticias son cosas que pasan” (Registro No. 3)
“Que uno aprende mucho de él” (Registro No. 3)
“Pues yo creo que el mensaje es, digamos, dos razones. La primera cuando empezaban a pelear cuando ellos decían que vivían en Sudamérica, ¿Sí? Y el otro bruto, el Bocón decía que no, entonces debemos aprender a... (“respetar las cosas”) Y a aprender que nosotros también tenemos equivocaciones.” “El que tiene boca se equivoca.” “Y el que tiene jeta no se meta (varias)” (Registro No. 5)

De nuevo irrumpe Bocón como un personaje deficitario o “bruto”, que se opone a la figura de Ambrosio. Este último tiene una doble connotación, despierta una simpatía estética y es el poseedor del conocimiento, el que orienta constantemente en el error, permanente en Bocón. Los niños identifican la inteligencia de Ambrosio y son muchos quienes lo señalan como el personaje de su preferencia:

“El oso, enseña mucho y..., porque tiene una mente muy bonita” (Registro No. 1).
“El oso porque es inteligente –varios niños–” (Registro No. 2).
“El oso era el más inteligente” (Registro No. 5).
“El oso porque es el más inteligente” “él que más sabe”.
“Si yo me parezco al osito...muy inteligente” (Registro No. 5)

“Comprobar las cosas” y “poner atención en el otro” son algunas de las respuestas de los niños cuando se preguntó cómo se podía aprender a partir de los ejercicios:

“Comprobando todas las cosas” “Poniendo mucho cuidado” (Registro No. 3)
“Explicando y estudiando” “Cambiano los problemas” “Poniendo mucha atención” (Registro No. 6)
“Pues hablando, dialogando, yendo al colegio” (Registro No. 5)
“Poniendo cuidado” (Registro No. 5)
“Pues hablar” (Registro No. 5)

“Poner atención uno en el otro” (Registro No. 5)

La recepción de los niños es amplia y compleja, y no siempre es posible desde la oralidad manifestar lo que se vio y consideró relevante. De allí la necesidad de documentar la recepción a partir de un dibujo que luego fue expuesto y comentado con las mismas palabras del niño. En una de las instituciones visitadas, la totalidad de los dibujos (seis) presentaron gráficas alusivas a los contenidos de los ejercicios, mezcladas con los personajes y situaciones que contextualizaban la acción pedagógica de *Las Claves*. Los siguientes son los comentarios de los niños sobre sus propios dibujos:

“Yo pinte la barra porque es lo importante del agua, el osito porque él era el que les explicaba a todos, explique la raya y los puntos, que esta significaba 20 y este 100”, (Dibujo No. 1, Registro No. 6)

“Yo hice este dibujo porque, y le coloqué de título el botadero de agua, ese muñeco, el peludo que era...bocón, otros estaban desperdiciando el agua, cuando el osito se asomó que el dijo ¡Hay ahora sí me vio! Y acá esto el sistema de las barras y que el señalando, cada día, por ejemplo en enero, estaba a diez metro cúbicos, en febrero ya estaba a 15, a veinte metros cúbicos en marzo, abril estaba a 30, ah no, a veinticinco, y en mayo, que ellos se sorprendieron porque se había subido mucho, eran 40 porque Bocón se bañaba cada mes, y desperdiciaba mucha agua”. (Dibujo No. 2, Registro No. 6)

“Hice el sistema allala, (...) como se representa cada rayita y cada punto, y que cada rayita que vale 20, y que en el primer nivel hasta 19 se...vale y ya en el segundo nivel de 2° pa’ arriba se vale, y acá hice a Ambrosio pintando el ejemplo del conjunto allala”, (Dibujo No. 3, Registro No. 6)

“Hice el sistema binario pero me faltó explicar. Aquí está no se como se llama –la muñequita que tiene aretes- y aquí esta Ambrosio explicando cuando están en el pupitre. ¿y ella que está haciendo? eh... dialogando” (Dibujo No. 4, Registro No. 6)

“El título que le coloqué a mi dibujo fue: varias formas de matemática, ya que, acá representa los números binarios, que fue lo que más me gustó, porque es una forma como de explicar los números de otra forma, del cero y el uno, acá los números Mayas, porque es como otra... es muy diferente a los números que tenemos nosotros. Acá la barra por el agua, porque también eso representa como... ese ejercicio, representa... eso también tiene mucho que ver con el agua, ya que los centímetros cúbicos tiene mucho que ver con la matemática. Acá los niños porque explicaban eso y el osito porque era el que más ayudaba a explicar las cosas y el que enseñaba a todos”. (Dibujo No. 5, Registro No. 6)

“Leonardo, yo, como pueden ver, aquí está Ambrosio, y lo que más me gustó fue acá, el sistema binario, me gustó fue como se traspasaban esas parejas de las fichitas”. (Dibujo No. 6, Registro No. 6)

“Holman, a mi me gustó lo de los diferentes números, como los que vimos porque son diferentes a los que nosotros usamos, como resolvían los problemas, explicaban y todos lograban aprender algo”. (Dibujo No. 7, Registro No. 6)

Los factores asociados

La recepción es un fenómeno donde el productor pone a consideraciones de los espectadores una serie de contenidos, que serán apropiados desde un lugar condicionado por las mediaciones propias del sujeto y las condiciones de su contexto sociocultural. En este orden de ideas, la recepción en los niños se asocia directamente a tres elementos que el equipo investigador identificó como *factores asociados a la recepción*.

a. El grado escolar

Existe una asociación del grado escolar con la posibilidad de complejizar la recepción. Los niños que se encuentran en un ámbito de recepción cercano a lo mediático, son generalmente los niños más pequeños. Para ellos predomina la imagen y el carácter lúdico de los ejercicios. El número en las representaciones gráficas aparece como elemento en cuanto es imagen, uno de los niños habla de las “fichitas de los radores” refiriéndose al ejercicio de adición que hacen los personajes.

El carácter didáctico es muy importante, los niños que hablan constantemente de “títeres” para referirse a los personajes que no identifican por su nombre, se habla del “osito” o los “ratones” y se pone en juego la apreciación estética al preferir alguno de ellos. Conforme los niños son más grandes, el espectro de posibilidades se amplía y al parecer son más críticos frente a los videos, los niños que encontraron elementos que no eran de su agrado en los ejercicios pertenecen a los grados cuatro y quinto de Educación Básica.

b. El Docente

El papel del docente es determinante sobre la recepción de los niños. En una de las experiencias los espectadores identificaban con claridad el sentido de reconocer la “verdad” de la noticia frente a la “ficción” del cuento. En este caso el docente previamente había efectuado una actividad con los estudiantes y el video aparece como un elemento que enfatiza lo que de antemano se había realizado en clase. En otra experiencia la profesora trabajó con sus estudiantes el material articulado al tema que estaba abordando con las niñas, ellas reconocían luego la diferencia entre “dura de duro y otra dura de bobo”, refiriéndose a la cabeza de Bocón. Por el contrario, en los casos donde los docentes permiten a los niños una visualización sin mayor protagonismo pedagógico, la atención de los niños se difumina y las respuestas son más etéreas “el video me pareció bien”, “chévere” o simplemente “Bien”.

c. El proyecto

La presencia de un proyecto pedagógico claro, se relaciona directamente con el factor docente. El equipo investigador encontró una recepción sinérgica cuando el video se articula a unos fines pedagógicos planificados, donde no es extraño encontrar al docente asumiendo la conducción de la actividad. Podría hablarse de una *mediatización pedagógica* por cuanto el medio se constituye en un elemento que sustenta una propuesta educativa. La presencia y continuidad de un proyecto mediático o pedagógico, se hace evidente en las respuestas de los niños que con facilidad identifican los contenidos que se insertan en los objetivos de dichas experiencias de innovación. En una experiencia donde se realiza un proyecto pedagógico desde la perspectiva de las competencias básicas, un niño decía:

A mí me gustaron las barras [Representación gráfica de cantidades] Se pueden representar de una forma más rápida (Registro No. 6)

Los roles mediáticos

Para los niños, en los ejercicios no existe una relación entre pares que interactúan en situaciones cotidianas de las cuales se derive una serie de aprendizajes. Se identifican con claridad unos roles que asumen los personajes y que llaman la atención de los espectadores. Una niña reconoce en Mafe la figura de la docente cuando dice que “era como la profesora”, mientras otros niños prefieren a Ambrosio por ser el que “más sabe”. Bocón por su parte aparece como un personaje que debe ser permanente instruido y algunos niños lo prefieren por su irreverencia, es obstinado, terco y es capaz de poner en tela de juicio la autoridad y conocimiento que socialmente se le atribuye al docente, en este caso asociado a los personajes de Mafe y Ambrosio.

Bocón está en clara desventaja frente a Ambrosio, está imposibilitado para aprender y así lo señalan los niños cuando lo califican de “bruto”, “bobo” o cuando se convierte en un estereotipo

deficitario con el cual las niñas buscan mofarse de su compañera. Ambrosio, por el contrario asume un rol tranquilo y sereno, según otro niño “era el más calmado [...] trataba de solucionar los problemas de números, les enseñaba y él era el que daba las claves” (Registro No. 6).

En algunas respuestas de los niños se reconoce la necesidad de aprender “comprobando las cosas” (Registro No. 1), “mirando, escuchando y jugando” (Registro No. 1), “poniendo atención uno en el otro” (Registro No. 5), “hablando, dialogando y yendo al colegio” (Registro No. 5). Aparece pues, una gama de posibilidades en las cuales adquieren fuerza las nociones de “comprobación” y “diálogo”. La primera señala la importancia de la experimentación y la participación directa del niño en los procesos de aprendizaje y la segunda advierte la necesidad de aprender conversando con un “otro” con el que se pueda establecer una relación diferente a la hegemonía propia de quien todo lo sabe y un alumno que pasivamente espera ser instruido.

Podría decirse que los niños son capaces de encontrar la clase camuflada tras las bambalinas del video y en ese sentido vale la pena pensar en la posibilidad de incluir en los ejercicios a un Bocón más proactivo, capaz de construir conocimiento a partir de la cotidianidad que sostiene con su aventajado amigo. Las imágenes de una relación en la cual el niño efectivamente pueda tener posibilidades de ser partícipe en la construcción y producción de conocimiento, pueden posibilitar que se pierdan para los niños las diferencias entre quién es el que enseña y quién el que está aprendiendo.

6.1.3 Los docentes como audiencias

Durante las visitas realizadas a las instituciones escolares, además de la observación *In Situ*, se entrevistó a los docentes para conocer otras experiencias de uso de los materiales, su valor para la práctica pedagógica, el desarrollo de competencias y su opinión frente a la propuesta mediático-pedagógica de *Las Claves del Altillo*.

Se pudo conocer luego de analizar la información, que los profesores en términos generales ven un potencial en los ejercicios y consideran que su riqueza, está condicionada por el tipo de trabajo que cada maestro lleve a cabo con ellos. Queda claro entonces, que los videos por sí mismos para los profesores no pueden cumplir su cometido pedagógico en cuanto no estén articulados a una dinámica donde el docente pueda ser un “mediador”:

El video no hace el mismo efecto de las palabras y pienso que el maestro puede ser mediador entre el video y las alumnas, por ejemplo al tratar el tema del universo: no es igual hablar, que hablar y ver de qué se está hablando” (Registro No. 3).

[...]

Yo reconozco el mérito grandísimo que tiene la tecnología, los maestros y los niños actualmente tienen acceso al computador, al Internet y por lo tanto se podría decir que hoy la educación ha mejorado. Pero en algo que no estoy de acuerdo es que un niño solo frente a un televisor si se puede formar un concepto, puede adquirir un conocimiento, pero es muy importante el aspecto humano, el contacto físico, porque un niño tiene una serie de dudas, tiene mucho que preguntar y no tiene con quien debatir, discutir; entonces a mí me parece que es muchísimo más enriquecedor el video en la clase con la explicación previa y la posterior más la dinámica que se pueda hacer en la clase, en su casa le podrá parecer bonito pero no más (Registro No. 5).

[...]

Podo depende del uso que se le dé, el video por sí solo no puede reemplazar el trabajo del aula, sirve más como refuerzo, solo ayuda a potenciar el trabajo de la clase” (Registro No. 6).

[...]

Pienso que debe haber un trabajo previo y posterior, el video es importante utilizarlo pero debe haber una animación y orientación del maestro hacia el niño (Entrevista No. 6).

La alternativa mediática para los profesores resulta muy atractiva luego de utilizar los ejercicios en clase. Para algunos docentes el material es significativo por cuanto hace posible que los niños entiendan con claridad conceptos que antes resultaban difíciles de abordar de otra manera. Sin embargo, aluden permanentemente a la importancia del *manejo de los medios*, que deben ser utilizados de una cierta manera para que sean efectivos:

[Me gustó como trabajaron en el video] el sistema decimal, como hace diez y la forma de enseñar a contar, lo práctico de los montoncitos que se contaban de diez en diez (Registro No. 1)

[...]

Entonces [en] los trabajos de matemáticas si hay cosas que se pueden explotar y se deben explotar de los videos para completar los temas, para complementarlos, de pronto para no hacer tan cansona una clase a toda hora con explicación frente a un tablero, para variar. (Registro No. 3)

[...]

En general lo que es la parte audiovisual es una diferencia enorme para ponerse uno a explicar algo [...] con palabras y uno les hace gráficas en el tablero, y lo muestra en una imagen audiovisual pues obvio, eso se la lleva. Entonces la imagen audiovisual tiene muchas ventajas, a mi me parece que bien manejado tiene muchas, muchas ventajas. Para explicar algún tema de ciencias naturales o de sociales [...] pero entonces ya depende también de la forma que se trabaje (Registro No. 3).

Algunos docentes reconocen limitaciones frente a los medios audiovisuales y materiales que no les son familiares. En algunas ocasiones mencionaron la necesidad de implementar estrategias que les permitieran conocer los ejercicios y optimizar así el uso de los mismos en los contextos escolares. Recomendaron apoyar el material audiovisual por materiales impresos que presenten los ejercicios y den cuenta de su contenido:

De pronto sí que le den a uno una inducción, no tanto como una capacitación, porque realmente son muy claros, pero sí que le den a uno una inducción, que los profesores... eh, o que vaya con algo escrito, un material escrito que le diga a uno: *Son estos, los temas son así*. Ahora, le toca hacerlo definitivamente así, toca uno llevárselo, con su tiempo mirarlo, ubicarlo, o sea, conocerlo previamente el maestro para llegar allá a verlo con sus alumnos.

Entonces yo considero que allí podemos escribir eso ¿No? O sea, que la portada diga en lo posible: mejor para primero o segundo, o que le den a uno esa explicación, porque me decían que cualquiera servía para cualquiera, porque es de primero a quinto (Registro No. 7).

En cuanto al producto mismo, los maestros identificaron inconvenientes con las copias que habían adquirido por el bajo volumen que presentaban:

Pero te cuento que les tengo una crítica, [...] muy malo el sonido, yo normalmente tengo que interpretar lo que dice el video, ¿Si? Y repetirle a los niños lo que dice porque casi no lo entienden, [hay] mucho ruido de fondo. La verdad técnicamente no te sabría decir que es que sucede con el sonido, ¿Será que estos videos son tan regrados que tienen tan mal sonido? (Entrevista No. 11).

Por el contrario, para otra docente el problema sonoro se encuentra en los mismo personajes de los ejercicios:

De pronto a veces la algarabía de los muñecos y el lenguaje, a veces hablan al tiempo, y ellos [los niños] como que se confunden. Cuando hay claridad, hay mayor entendimiento (Registro No. 7)

Otro docente consideró la representación iconográfica como la mayor virtud de los ejercicios e incluso recomendó enfatizar la presencia de la imagen. También recomendó hacer más visibles los textos que aparecen en los videos:

Cuando recapitula el osito, comparando ya con otros videos, entonces la clave es *que no sé qué*, se podría hacer una especie de secuencia de imágenes, eso ayuda. Que no simplemente se queden

recapitular con palabras y ver al osito ahí moviendo la boca ¡No! Sino que sea una recapitulación mostrando imágenes, eso ayuda, y otra cosa que ayudaría bastante es hacer las letras grandes, hay muchos textos que la letra es chiquita entonces complicado allá pues para que ellos los lean rapidito. Además, los que tienen mejor vista pues los leen rápido, pero los otros se demoran, Entonces si valdría la pena que fueran en letras más grandes (Registro No. 7)

Algunos docentes coinciden en afirmar que los ejercicios están bien concebidos, pero difieren en la duración de los mismos:

Me parecen muy didácticos, y sobre todo que son cortos, cumplen el objetivo, dan la clave y son cortos (Registro No. 7).

[...]

Me parecieron muy bien hechos, tienen buena secuencia. De pronto para una clase como tal, si me gustaría que fueran mucho más extensos, porque ustedes se dan cuenta que cuando [...] hay un solo televisor para una institución -que es en la mayoría de lugares-, a uno primero le toca pedir turno, luego trasladar el televisor al salón, o los niños a donde esté el televisor, gasta un tiempito ¿Cierto? Y llega, y va, y se sienta y solamente alcanza a ver... Y el video dura muy poquito, dura de tres a cinco minutos, quedan con tres minutos como que apenas me hicieron una *untadita*. Me parece que si amerita todo el esfuerzo que uno hace para lograr el televisor, que todos los temas duraran..., o que cada tema durara quince minutos, yo creo que está bien, porque una clase normalmente dura 45 minutos, y que rico que esto diera un poquito de más” (Registro No. 7).

La imagen no siempre resulta ser una estrategia efectiva para llevar un mensaje, en ocasiones puede causar confusiones o delimitar la amplitud de los temas. Así lo manifestaron dos docentes, refiriéndose a los contenidos temáticos abordados en *Las Claves*:

Cuando los vi en mi casa me parecieron muy cortos, muy pobres, me parece que el título que llevan es muy amplio para el tema que trata en sí. Por ejemplo, cuando veía el del sistema binario -creo que es el primero que uno ve- yo pensaba: el sistema binario es muy difícil de manejar y allí apenas con un ejemplo simple, dan todo el sistema binario, ve tú en la práctica a enseñar el sistema binario y verás que el video te va a quedar corto, no es suficiente (Registro No. 5)

[...]

[Me gustaría] Que ampliaran determinados temas que son difíciles para los niños. “Entonces me parece importante porque cuando se hace el cambio de valor posicional, con el muñeco, que el niño lo viera en movimiento, las decenas como pasan las unidades de un sitio al otro, eso les queda muy grabado. El movimiento respecto a un algoritmo de resta, me parece importante. Otra cosa que podría ser es el pensamiento lógico, con respecto a las figuras geométricas, las posiciones, qué tiene el cuadrado, por qué siempre lo vemos de determinada forma, y lo volteamos y nos da la imagen de un rombo, ya el niño(...), ya no es la misma figura, ese pensamiento lógico es muy importante que se trabaje al nivel del video porque deja mucha enseñanza, de ver como una figura cambia, y es que rota pero es la misma figura (Registro No. 7).

El tiempo mediático difiere del tiempo pedagógico, en el primero las imágenes adquieren una velocidad inusitada, mientras que en el segundo es necesaria la reflexión y el análisis. Una de las docentes mencionó este aspecto al señalar que es necesario generar “expectativa” en los niños:

El hecho de dar la clave, e inmediatamente dar la conclusión me parece un error, sería más rico que generara inquietud, que diera pie a hacer preguntas, creo que le impide al niño pensar, analizar, debería generar más expectativa. En algunos diálogos veo que son muy sueltos, les falta un poquito más de intencionalidad, veo que en algunos videos hay cierta conclusión entre lo que es lenguaje y lo que es comunicación, aunque no soy especialista en el tema creo que lo trabajan muy mezclado por cuanto a veces dicen lenguaje y otras comunicación, dando la impresión de que son la misma cosa, ahí hay que definirlo un poquito (Registro No. 5).

A propósito de una experiencia de uso de los videos, una docente llegó a cuestionarse no sólo el papel de los ejercicios en el aula, sino la misma orientación pedagógica que los orienta:

Personalmente siempre he tenido dudas acerca de las competencias, ¿Qué es lo que yo pretendo? Si desarrollo las competencias que el currículo me pide y echo a un lado las que los niños por naturaleza tienen, siempre he tenido ese interrogante. Un ejemplo claro en lo que trabajamos hoy, es que las niñas que supuestamente son las más competitivas -por decirlo de alguna manera- fueron las que menos participaron y con sorpresa pude ver que las que más se entusiasmaron fueron las que a lo largo del año poca o nada participación han tenido, entonces uno se pregunta: ¿De qué competencia estoy hablando, cómo le hago ahí? Entonces te digo que el video en sí, como tal, no sé hasta donde pretenda desarrollar la competencia y es el uso, el manejo que se le dé el que nos permite saber si sirve o no (Registro No. 5).

Salvo unas pocas excepciones, los docentes consideraron que las *Claves del Attillo* son un instrumento que puede facilitar el aprendizaje de matemáticas y lenguaje en los niños. Se considera importante la presencia del docente como un puente que permita al niño aprender y aprovechar los elementos pedagógicos presentes en un formato audiovisual que curiosamente es muy aplaudido, pero aparentemente poco conocido. En algunas de las entrevistas realizadas, los profesores reconocían la necesidad de *explorar* los materiales, pero manifestaron el limitante de visualizarlos por completo para poder conocer los contenidos que en ellos se encuentran; solicitan la ayuda de un *índice o material escrito de referencia*, que les ayude a establecer de manera más amplia la propuesta audiovisual que en muchos casos no es consultada por las limitaciones de tiempo y préstamo de equipos audiovisuales.

6.2. Recepción de niños en contextos familiares

El equipo investigador quiso establecer si existían diferencias en la recepción, cuando los ejercicios son vistos en contextos no escolares. Para tal fin se realizó una actividad con dos niñas que visualizaron algunos ejercicios correspondientes a los tres primeros casetes de *Las Claves del Attillo*. Cada niña vio los materiales de manera independiente en su contexto familiar (una de ella no había visto los ejercicios por canal Capital). Se les solicitó observar los ejercicios e ir tomando nota de los aspectos que les llamaban la atención. Al terminar la actividad se pidió a las niñas realizar un dibujo sobre aquello que había despertado su interés. Las edades de las niñas son 9 y 11 años y su nivel escolar es tercero y quinto grado de Educación Básica.

Durante la Visualización

Una de las niñas hizo comentarios mientras visualizaba los ejercicios (que fueron transcritos), la otra niña realizó sus propios apuntes de los aspectos que más le llamaban la atención. Sin embargo, ambas niñas manifestaron opiniones frente a los contenidos y al formato mediático de manera simultánea. Se transcriben a continuación algunas de las impresiones de los comentarios de la primera niña mientras veía *Las Claves del Attillo*.

“Primero no me gusta que la canción dure mil horas.”

“Tan lentejos, dan demasiados ejemplos.”

“Los niños son muy grandes para ser tan tontos”.

“Los ratones son los más chéveres que el resto.”

Jennifer responde a los ejercicios dando a entender que son demasiado fáciles para ella. “¿Pues se resta?”. Luego dice: “No, porque puede ser otra, solo conociendo el resultado, se puede hacer una suma, pero sale cualquiera”. Finalmente afirma: “Un problema se puede solucionar si se conocen los dos datos” (Registro No. 9).

Los siguientes son los apuntes de la niña que tomó nota mientras observaba los ejercicios (se transcribe literalmente).

1. Ejercicio 1 de Matemáticas: ¿En qué consiste el sistema de numeración decimal?
me llamó la atención los ratones en la cocina y de la forma como explican los ejercicios.

Ejercicio 2 de Matemáticas: ¿Qué pasa cuando uno resta prestando?
¿qué es un rapipesos?
me gustó la operación de Matemáticas.

Ejercicio 3 de Matemáticas: ¿Qué significa 10 veces mayor?
me gustó que estuvieran en un sueño.

Ejercicio 1 de Lenguaje: Pero si yo ya sé, ¿para qué leo?
¿qué es ursido?
me pareció bonito cuando muestran a los ositos.

Ejercicio 2 de Lenguaje: ¿Qué tenemos que hacer para saber qué aprendimos?
¿qué es rabanquillero? y ¿por qué dicen que los ratones chupan sangre?

Ejercicio 3 de Lenguaje: ¿Para qué acordarse de lo que ya he leído?
¿qué es guaches?
¿qué es ratinida?

VIDEO No. 3

Ejercicio 1 de Matemáticas: ¿Cómo hago para solucionar un problema de suma o de resta?
no tengo ninguna pregunta y me llamo la atención lo del adivino.

Ejercicio 2 de Matemáticas: ¿Si el problema es de multiplicación o división, cuándo puedo solucionarlo y cuándo no?
me pareció chistoso la equivocación de Bocón.

Ejercicio 3 de Matemáticas: ¿Cómo hago para averiguar los datos que me hacen falta?
¿qué es rapipesos?

Ejercicio 1 de Lenguaje: ¿Será que las palabras sólo tienen un significado?
¿qué es ursido?
me llamo la atención como explicaron el problema.

Ejercicio 2 de Lenguaje: ¿Cómo así que es una expresión?
se me fue muy chistoso bocon con gafas de sol.

Ejercicio 3 de Lenguaje: ¿Cómo así?, ¿Quiénes son él, ello o ellos?
los ratones no estuvieron muy chistosos.

VIDEO No. 4

Ejercicio 1 de Matemáticas: ¿Cómo agrupar elementos en distintos grupos de acuerdo a sus características?
me dio mucha risa cuando ruca lanzó un cojín y le cayó encima a Ambrosio.

Ejercicio 2 de Matemáticas: ¿Cuál es el mayor y cuál es el menor?
¿qué tiene que ver el fútbol con los años menor y mayor?

Ejercicio 3 de Matemáticas: ¿Cuándo en matemáticas me hablan de “veces”, qué hago?
es muy chistoso como muestran a bocon con.

En esta primera fase de la actividad, las niñas fueron más críticas con *Las Claves del Attillo* que los niños que los visualizaron en contextos escolares. Si bien se identificaban intencionalidades pedagógicas y las temáticas de los ejercicios, la importancia del formato mediático es

determinante para capturar su atención. Se interpela por los personajes y las acciones e interacciones entre ellos. Por otro lado, el dinamismo del flujo televisivo no parece ser uno de los elementos que las niñas evidencien en los ejercicios, ya que la niña que los señaló como “lentejos” perdió por momentos su interés debido -según ella- a la monotonía que presenta el video con la multiplicidad de ejemplos.

El lenguaje utilizado por los personajes fue extraño para una de las niñas y muchos de sus comentarios resultaron ser preguntas que luego dirigió a los miembros del equipo investigador. La posibilidad de encontrar interlocución resulta entonces fundamental, ya que la duda en esta niña resultó ser el elemento más presente en sus comentarios, seguido del agrado por las situaciones propias de los videos y finalmente, la forma en que se explicaron los ejercicios y el contenido matemático de los mismos.

Al terminar la visualización

En uno de las entrevistas con las niñas se preguntó por la recepción televisiva de los ejercicios y la niña manifestó estar por “momentos”, ya que la posibilidad explícita de cambiar de canal es de alguna manera equivalente a la dispersión que manifiestan los niños cuando visualizan los ejercicios en contextos escolares. Cuando el niño tiene el “control”, realiza un barrido holístico de los contenidos mediáticos:

P: ¿Tu habías visto las *Claves del Altillo*, por Televisión antes?

R: Ahí escuchaba y me iba.

P: Es decir que tú lo que veías realmente era la Nave de Bangú, pero no *Las Claves del Altillo*, o “canaleabas” [Cambiar de canal permanentemente] o como veías eso.

R: Si.

P: Cuéntame como veías esos programas.

R: Como no había nada, novelas, entonces empezaba pasar canales, pues cuando estaban dando el canal de música lo ponía ahí, y lo pasaba otra vez y lo ponía y así (Registro No. 9)

En el caso de estas niñas, la recepción mediática aparece ligada a la recepción de los contenidos de los ejercicios, sin embargo, de manera general resultaron ser más críticas que los niños entrevistados en contextos escolares. Al preguntar por los aspectos que más les había resultado significativos, una de las niñas respondió:

“Como explican los ejercicios, explican medio confuso. Ruca o Bocón preguntan y después lo explican mejor. Hablan de cómo se organiza la ropa o por ejemplo si tú mides uno con ochenta y yo mido la cuarta parte tuya, eso cómo se explica.

Otro programa explicó que eran las unidades, decenas y centenas.

Hay unos que son muy chistosos, como cuando le cayó el cojín a Ambrosio, porque los niños estaban jugando básquetbol y Ambrosio salió disparado contra un colchón” (Registro No. 8).

Una de las niñas fue más receptiva a los aspectos mediáticos y señaló que fueron los “ratoncitos” y la música que les acompaña el aspecto que más le agrado de la visualización de los ejercicios. Si embargo, los aspectos mediáticos aparecen asociados al papel que desempeñan los personajes en la trama de los videos:

“Bocón es el que más me gusta. Es que le hacen preguntas y él responde cosas chistosas. Como cuando cogió la plata que Ruca estaba ahorrando y luego le dijeron que eso era para un regalo de su cumpleaños” (Registro No. 8).

Al preguntar por los aspectos que no les gustaron, las niñas de nuevo hablaron sobre contenidos indistintamente de los elementos mediáticos:

“Demasiados ejemplos. Demasiados ejemplos, pero más en el primero, muchos ejemplos ahí, cada ratito la misma vaina” (Registro No. 9)

[...]

“No sé... creo que el que menos me gusta es Ruca, no sé bien, no es chistosa, es como seria.

Los personajes son identificados bajo los mismos roles que los enmarcan los niños en contextos escolares, unos son “bobos” y otros “saben”, son en ocasiones “serios” y otras “chistosos”:

Ambrosio, es muy intelectual más tonto, ahí. Pobrecito Ruca y Bocón (Registro No. 9)

[...]

El oso me gusta cuando es chistoso, pero a veces parece... un ratoncito de biblioteca, que son así todos... como serios. No sé, por ejemplo, bravo con los males que hacen lo niños, todo regañón

[...]

Los niños explican bien las cosas, a veces son chistosos, a veces le ayudan a resolver un problema a Bocón, a veces le explican lo que no entiende.

(Registro No. 8)

[...]

¿Qué piensas de Ruca y Bocón?

Pues ellos son todos, son todos bobitos, ahí, pues ellos a veces no entienden las cosas, pero ahí Ambrosio diciendo (y lo remeda) hay ustedes tienen que entender. Y los super amigos de Ambrosio que son más mamones.

¿Quiénes Mafe y Lucas?

Sí, y se la pasan regañando al pobre Bocón más que todo (Registro No. 9)

“¿No que no se podía decir gracias?” (Bocón no entiende, no recuerda que “gachas” es distinto de “gracias”). Y dice luego: “Mucho bruto” (Registro No. 9).

Las niñas, al igual que los niños entrevistados en contextos escolares, identifican en los personajes de Lucas, Mafe y Ambrosio un rol de adultos y educadores al mismo tiempo. En esta dinámica aparece Bocón como un personaje que se antepone a la figura de “adulto instruido”, es entonces un niño al que no sólo es necesario “explicar” lo que no entiende, es incapaz de aprender por la naturaleza “primitiva” que le caracteriza. Las niñas evidencian la desigualdad entre los personajes y la verticalidad de una relación que no puede romperse, es el “pobre” Bocón el que, al igual que un niño, es “regañado” y son los personajes que se establecen como adultos, los responsables de “orientarlo” aún a pesar de su obstinación y explícita ignorancia.

En cuanto a la recepción de los contenidos, para las niñas fue clara la intencionalidad pedagógica que tienen *Las Claves del Altillo*. Se identificó con la temática de algunos de los videos, ya que una de las niñas reconoció haber aprendido “matemáticas y lenguaje” y la otra niña mencionó su agrado por “la operación de Matemáticas” que encontró en uno de los ejercicios.

La noción o sentido pedagógico de los ejercicios se identificó en uno de los videos cuando una niña, ante la pregunta de los personajes de *Las Claves* de ¿Qué significa 10 veces mayor? Respondió sin vacilar “multiplicar por 10”(Registro No 9). Sin embargo, llegar hasta la identificación de los conceptos y poder hablar con solvencia de ellos, no resultó fácil para las niñas. Una de ellas manifestó su duda frente a los contenidos, cuando dijo luego de ver un ejercicio dijo: Cuando este se pasa a una columna o a otra y uno no sabe ni por qué, ni nada.

Finalmente, una de las niñas llegó a interpelar la relación entre el formato mediático y los contenidos de los ejercicios cuando dijo refiriéndose a la estrategia mediática: ¿Que tiene que ver el fútbol con los años menor y mayor?

El Dibujo

En los dibujos realizados por las niñas en contextos familiares, no aparece alusión alguna a los contenidos o temáticas presentes en los 18 ejercicios que vieron. Se privilegiaron los personajes y la interrelación entre ellos (en un dibujo se presentó a Bocón lanzando un cojín a Ambrosio y en el otro, están los dos ratones). La representación de las niñas resultó estar más ligada a la dimensión mediática, a diferencia de los niños que vieron los videos en contextos escolares y que tuvieron algún tipo de trabajo pedagógico con los ejercicios.

La recepción sí, pero desde un lugar

La recepción de los aspectos pedagógicos presentes en los ejercicios está muy ligada a los intereses de las niñas, ya que mientras una de ellas reconoció que la asignatura que más le agradaba era dibujo, la otra niña se inclinó por las matemáticas. Esta condición en las niñas determinó su respuesta cuando se preguntó qué se había aprendido al ver los ejercicios. Mientras la primera niña habló de manera general sobre los contenidos, la niña que manifestó su agrado por las matemáticas, fue más descriptiva en lo que llamó su atención:

“Ahhh, pues, pues, pues...ahhh. pues sobre matemáticas y español” (Registro No. 9)

[...]

“Que explicaron cómo multiplicar un número y se hace de una forma más sencilla. Por ejemplo tú tienes 25×30 , porque yo me ponía a pensar, tres veces dos me da... y luego sumaba los otros números y me tocaba hartísimo tiempo contando y se me olvidaba. Ahí anotan el número 25×30 , le hacen una línea y ponen 5 y después 2×3 y dicen cuánto es el total. Y así es muchísimo más rápido” (Registro No. 9)

Dibujos de Niñas en contextos familiares

Dibujo No 1



Dibujo No 2

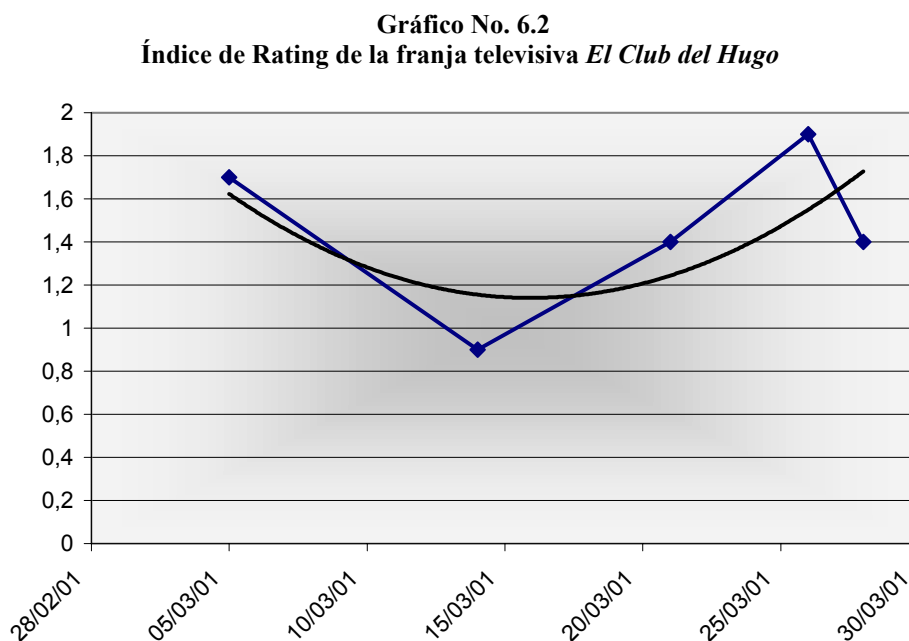


6.3. Datos cuantitativos de la recepción televisiva

Con la información suministrada por IBOPE, institución encargada de la medición de índices de sintonía de espacios televisivos, se procedió a realizar un análisis de la sintonía de *Las Claves del Attillo* en los tres momentos que han sido emitidos los ejercicios en televisión abierta por canal Capital. El primer momento es la emisión en la franja conocida como *El Club de Hugo* durante el mes de marzo de 2001; le sigue la emisión en *Llegó la Hora*, en el mes de abril del mismo año y finalmente, un tercer momento documenta el rating de los ejercicios en la *La Nave de Bangú*, de agosto a octubre de 2001.

Primer Momento: El Club de Hugo

La emisión de *Las Claves del Attillo* en esta franja televisiva se inició el día 5 de marzo y se transmitió en siete oportunidades durante el mismo mes (los días 5, 7, 12, 14, 21, 26, 28). La hora de emisión fue entre las 5:30 y 6:00 p.m. El gráfico No. 6.1 presenta sobre la línea azul, cinco puntos correspondientes a igual número de fechas de emisión (marzo 5, 14, 21, 26, 28), la línea en negro representa la tendencia o comportamiento del rating. No se obtuvo información de la emisión de los días 7 y 12 de marzo.

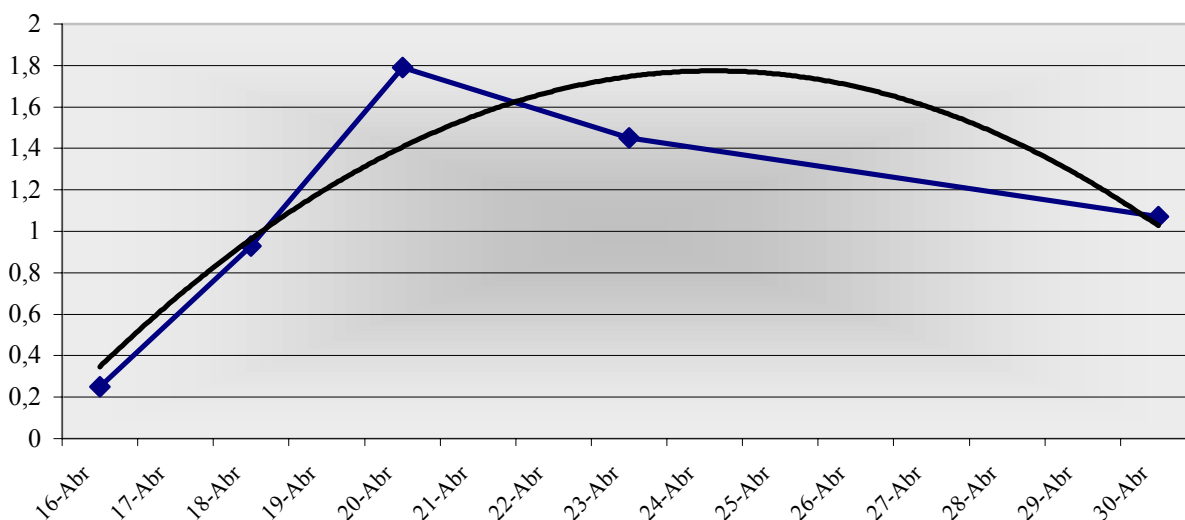


En la primera emisión de *Las Claves del Attillo*, el rating de la franja reportaba 1.7 puntos. El 14 de marzo se reportó el nivel más bajo con 0.9 puntos y desde allí se incrementó en un punto hasta reportar el índice más alto con 1.9 puntos. El promedio para estas cinco emisiones fue de 1.46 puntos.

Segundo Momento: Llegó la Hora

Durante esta etapa de la emisión de *Las Claves del Altílo*, los ejercicios se emitieron en 6 oportunidades desde el 16 de abril al 2 de mayo de 2001, entre las 5:30 y 6:00 p.m. (no se cuenta con información del rating de la emisión del día 2 de mayo, por lo cual se trabajó sobre cinco de las seis emisiones). En la gráfica No. 6.2 se muestra el comportamiento del rating de canal Capital para dichas fechas. La línea azul muestra los puntos de rating, mientras que la curva graficada en color negro muestra la tendencia manifestada por la franja.

Gráfico No. 6.2
Índice de Rating de *Las Claves del Altílo* en la franja Televisiva de *Llegó la Hora*



De la primera a la tercera emisión, la franja mostró un notable ascenso, registrando un máximo de rating de 1.8 puntos. Luego presentó un descenso de 0.9 puntos hasta la emisión del día 30 de abril. El promedio de hogares durante esta etapa fue de 15911 equivalentes a un 1.1 puntos de rating. La tabla No. 6.1 muestra el número de hogares para cada uno de los días de emisión.

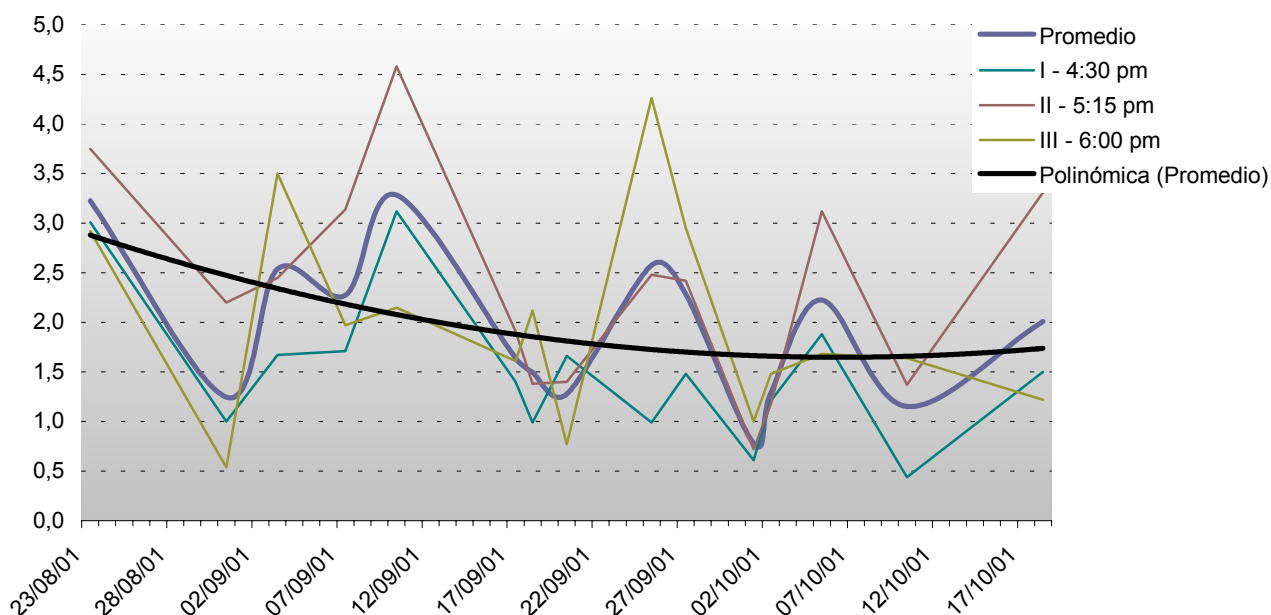
Tabla No. 6.1
Sintonía por número de hogares de *Claves del Altílo* en la franja televisiva *Llegó La Hora*

Día (Mes de abril)	Puntos de Rating (5:30 p.m)	Total Hogares
16	0,3	3623
18	0,9	13477
20	1,8	25939
23	1,5	21012
30	1,1	15505
Total %	1,1	15911

Tercer Momento: La Nave de Bangú

Un tercer momento de a emisión de *Las Claves del Attillo* en televisión abierta fue durante la franja televisiva de *La Nave de Bangú*. En esta oportunidad los ejercicios se transmitieron en 16 ocasiones, desde el 27 de agosto hasta el 18 de octubre. El gráfico No. 6.3 muestra el comportamiento del rating para estas fechas de emisión.

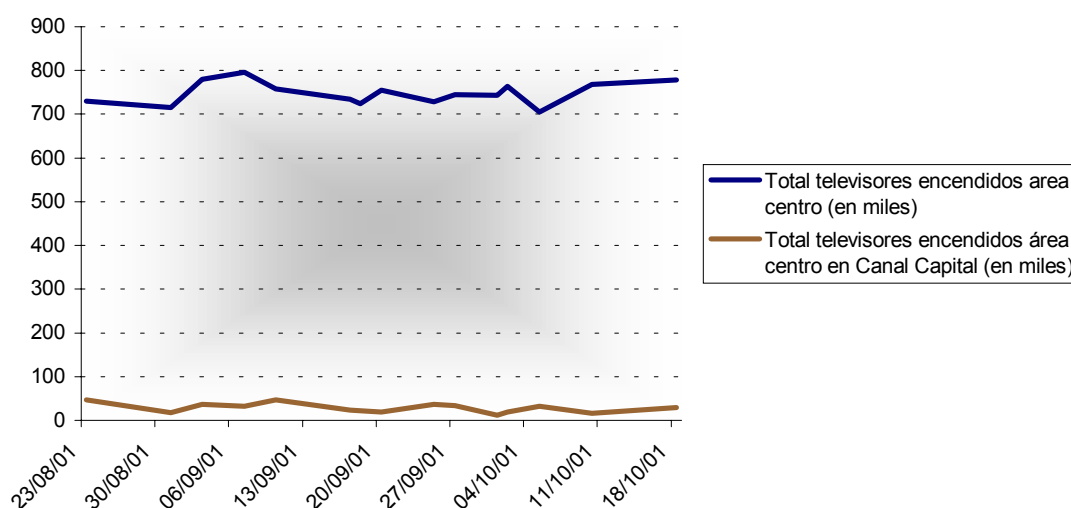
Gráfico No. 6.2
Índice de Rating de la franja televisiva *La Nave de Bangú*



En este tercer momento de emisión, *Las Claves del Attillo* se transmitieron en tres franjas horarias: de 4:30 a 5:15, de 5:15 a 6:00 y después de las 6:00 p.m. En términos generales fue la franja de las 5:15 p.m., la que experimenta el mayor índice de rating, y fue en este horario donde se reportó el mayor rating registrado en los tres momentos de emisión de los ejercicios durante el año, con 4,6 puntos el día 10 de septiembre. Sin embargo, la tendencia del porcentaje (línea negra) permite evidenciar una disminución paulatina del rating, que posiblemente puede asociarse -entre otras causas- a las actividades escolares de fin de año. Igualmente cabe señalar que es *La Nave de Bangú* la franja televisiva que presenta la mayor fluctuación en los niveles de rating, que por momentos alcanza altos niveles y de la misma forma disminuyen en otros momentos, ampliando el rango de recepción entre 0,5 y 5 puntos.

Adicionalmente, se obtuvo para este momento la información correspondiente al grado de participación de la franja, frente a la totalidad de la oferta audiovisual en los horarios de emisión de los ejercicios, en la zona centro del país. El gráfico 6.4 ilustra esta situación.

Gráfico No. 6.4
Índice de Rating de la franja televisiva *La Nave de Bangú*



Como se puede apreciar, la audiencia de canal Capital durante la franja televisiva de *La nave de Bangú* (línea marrón inferior) es significativamente baja, si se tiene en cuenta la totalidad de televisores encendidos (entre 700 y 800 mil, representados por la línea azul superior).

Comentarios Finales

La recepción es un fenómeno amplio y complejo, que se condiciona por múltiples factores y que rebasa la intencionalidad o calidad de los productos mediáticos. Son las mediaciones o las formas de interacción que establecen los niños frente a lo que ven, a partir de experiencias, intereses y desarrollos, los aspectos que pueden generar efectivamente una ventaja o una limitación para que productos pedagógicos de naturaleza mediática, cumplan su objetivo.

La televisión con los personajes y situaciones que aparecen en ella, resultan para los niños un elemento de juicio, desde el cual es posible valorar un producto mediático de las características de *Claves del Altillo*. En uno de los registros, uno de los niños decía que los ejercicios debían hacerse con los personajes que él acostumbraba ver en televisión. La “Caja Mágica” está presente, no sólo en la casa, sino también en los niños mismos, en la imagen que tienen del mundo y aparece como un elemento, a partir del cual es posible hilvanar relaciones con sus pares.

Las múltiples interpretaciones que las audiencias puedan hacer de los productos mediáticos no son una limitación cuando se piensa en articular contenidos pedagógicos, ya que la recepción de los niños deja entrever la identificación por parte de ellos de las intencionalidades educativas de los productores, así como las temáticas y nociones de sentido que albergan los videos. De igual forma, son capaces de identificar el rol de los personajes y la relación educativa que unos asumen frente a otros. La imposibilidad de Bocón por aprender y salir del limbo que a manera de sino trágico le presenta su ignorancia, debe dar campo a una relación entre los personajes que les permita compartir el acierto, el error y obviamente el aprendizaje.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los productos culturales con intención educadora producidos por el estado tienen un carácter de bienes públicos, entendidos como bienes que legitiman su existencia porque apuntan a promover el bien común, sin excluir a nadie. De las dinámicas que sus creadores definan para crear el producto y ponerlo al alcance de todos, deriva el mérito de la gestión.

En el caso de *Las Claves del Altílo*, entendido como producto cultural con propósito educativo explícito, el bien público se marca como el horizonte que contextualiza el proyecto y orienta las decisiones desde el momento de ideación hasta su puesta en circulación. A la luz de esta dinámica se pueden entender mejor las fortalezas y debilidades del proyecto y pueden orientarse las recomendaciones que hace el equipo de investigación.

La política del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá - IDEP- busca privilegiar en la ciudad los espacios que hagan posible un trabajo cooperativo entre las diversas manifestaciones de los medios de comunicación y el mundo educativo; más concretamente, el mundo escolar. Acciones orientadas a dar vida a la política han sido los encuentros de comunicadores y educadores, la producción de teleseries como *Francisco*, *El matemático*, o la serie para TV *Vida Maestra*, la Caja de Herramientas *Vida de Maestro*, la caja *Aula Viva*, las investigaciones sobre la oferta, demanda y usos pedagógicos de los audiovisuales de carácter educativo en la ciudad, el Magazín *Aula Urbana*, la presencia del IDEP en eventos como *Mini-input* o en seminarios sobre televisión educativa y el permanente apoyo a las iniciativas de diversa índole que se mueven en el campo comunicación/ educación. Hoy el IDEP es reconocido como agente dinamizador de las transformaciones y avances en este asunto en la ciudad, en el país y en el contexto internacional.

En este contexto se desarrolla la propuesta pedagógico-mediática denominada *Las Claves del Altílo*, “Ejercicios de lenguaje y matemáticas para después del aula”. De una parte, el proyecto encarna una vez más el “encuentro de los icebergs” (como lo denominó Germán Rey, 2000) en el diseño y puesta en escena de unos cortos programas que pueden circular en formato de video e insertarse en el flujo de programas televisivos que compartan propósitos con los de la propuesta del IDEP. De otra, el proyecto asume el reto de llegar a todos los ciudadanos buscando mecanismos como la comercialización de los videos o la inserción en programas de televisión del canal público de la ciudad. Estos dos retos sirven de marco para intentar algunas conclusiones y proponer algunas alternativas que permitan aprovechar al máximo esta experiencia ahora y en apuestas futuras.

El proyecto nace de un problema real identificado a través de los resultados de las pruebas censales de competencias que aplicó la Secretaría de Educación del Distrito Capital -SED- a los niños de tercero y quinto de básica primaria, resultados que arrojaron información acerca de las

mayores dificultades de los niños en las áreas de lenguaje y matemáticas. Así, el IDEP asume un compromiso de apoyar los esfuerzos del sistema educativo (en cabeza de la SED) para mejorar dos aspectos de la calidad de la educación formal (el desempeño en lenguaje y matemáticas), desde una perspectiva de las funciones del mundo escolar, de los saberes escolares y del enfoque de competencias. El producto mediático que propone el IDEP, se relaciona de manera directa con el currículo explícito de la escuela, convirtiéndose en un material didáctico, que aunque circule por diversos medios, tiene un carácter pedagógico que lo distingue de los productos mediáticos realizados desde la televisión, que buscan fundamentalmente entretener.

La puesta en escena de los ejercicios, si bien logra articular mundos, termina reduciendo las situaciones de aprendizaje a un escenario de aula de clase, pues a medida que avanzan los ejercicios el altillo se va pareciendo más a un aula, incluido el pizarrón. Así mismo, los roles de los actores, identificados claramente por los niños como “los que saben” y “los que no saben” generan una imagen deficitaria de niño, pues Bocón, además de ser torpe, sucio, impertinente, tiene el grave defecto de no aprender. Ruca y Bocón no se asumen como sujetos de saber, sino como “tabulas rasas” a los que hay instruir. No se puede partir de su “pre-saber” para construir, a partir de ese reconocimiento un nuevo saber. Así mismo, las imágenes de “quienes saben” transmiten también las lógicas de poder instauradas en la escuela tradicional que supuestamente se quiere subvertir desde esta propuesta mediática. Los adultos y “los humanos” de los ejercicios no solo ostentan el saber escolar, sino que marcan la norma indicando aquello que es correcto hacer o decir y lo que no es correcto.

Este “encuentro de icebergs” exige desde su ideación la participación de los diversos productores para que la múltiple dimensión -pedagógica, estética, lúdica y mediática- pueda armonizarse en sus sentidos, en sus propósitos y en su puesta en escena. La vía seguida en el proceso de producción de *Las Claves del Altillito*, en la cual la primera fase consistió en afinar la propuesta pedagógica y luego se pidió a los mediáticos “traducir” al lenguaje audiovisual las orientaciones pedagógicas y, en un tercer momento, poner en circulación televisiva el producto audiovisual, si bien sigue una direccionalidad, perdió la riqueza sinérgica que pudiera ganarse en la creación. Los resultados logran armonía en muchos videos, pero también desencuentros en otros. Sin embargo, en el momento que se encuentra mayor dificultad es en la inserción a través del flujo televisivo, pues los ejercicios no pueden ser puestos de manera arbitraria en un programa de televisión, dado que requieren de contextos de programación que permitan que las audiencias no solo identifiquen el texto del ejercicio, sino sus sentidos múltiples en diversos contextos.

Por su intencionalidad y desarrollo, los ejercicios despliegan todo su potencial en contextos pedagógicos, ya sea los escolares, los familiares o los de la televisión. Su puesta en circulación requiere de una contextualización que permita a las audiencias reconocer el mensaje como parte de un proceso de educación en el lenguaje o en la matemática. Su circulación en contextos meramente lúdicos no trasciende las fronteras del entretenimiento, por lo que se hace necesario replantear su presentación en las franjas televisivas creando las condiciones educativas que permitan articular cada ejercicio presentado con un contexto que pueda ser reconocido como lúdico-educativo.

La participación de las posibles audiencias en la ideación y diseño de los materiales que tienen pretensiones pedagógicas se hace también necesaria, pues a las estéticas de los profesores, orientadas fundamentalmente por una lógica didáctica que instrumentaliza los materiales

audiovisuales pensándolos y usándolos como meros ‘recursos’ se opone una estética holística de parte de los niños, que articulan con solvencia los lenguajes mediáticos con sus propósitos pedagógicos, como se pudo comprobar a través de la percepción que los niños hacían de los ‘ejercicios’ que habían visto. Estas estéticas deben articularse con las intencionalidades de los pedagogos y de los productores mediáticos.

El proceso de producción de materiales pedagógicos puede ser enriquecido si desde el comienzo se busca una dinámica de participación simultánea de pedagogos, maestros, estudiantes y productores mediáticos que puedan aportar diversas perspectivas propiciando polisemias que revierten en un carácter más cercano al mundo de las audiencias y, por tanto, potenciador de interacciones entre los materiales y los usuarios.

El carácter ‘anfíbio’ de *Las Claves del Altílo*, dado por la pretensión de circular tanto en contextos escolares como en contextos familiares (a través de la televisión y también del video comprado por personas naturales) requiere, así mismo pensar el producto como ‘entretenimiento pedagógico’ y como material didáctico. Las observaciones realizadas con niños en contextos familiares permiten concluir que los niños alcanzan a captar la intencionalidad pedagógica de los videos e incluso sus temáticas, pero se dificulta aprehender las nociones y los contenidos conceptuales que se proponen en cada ejercicio sin lograrse los propósitos pedagógicos. En los contextos escolares se observó que los docentes que mayor formación tenían en el campo de las competencias lograban un uso más productivo y una comprensión más compleja por parte de los niños. Fue reiterada la solicitud de los profesores para tener algún tipo de instructivo o actividad que les permitiera conocer el material en su potencial educador y los orientara en posibles usos.

Dado que los materiales han circulado casi exclusivamente en contextos escolares, que la circulación ha sido baja (16.5% de la producción) y que se requiere incrementar el uso pues la información obtenida de los compradores indica que solo el 2.5% de la producción se está usando, es necesario que se reoriente la distribución. Para ello, se recomienda acompañar los video casetes con algún material de información para los adultos (que son los compradores) y con orientaciones acerca de la perspectiva conceptual, el valor pedagógico, la descripción de los contenidos y alternativas de uso. Las presentaciones que ha elaborado en Programa A-prender TV, patrocinado por la SED, pueden ser un buen material de acompañamiento y, aunque está en la red Internet en la página web de la SED, sería conveniente incorporarlos a los video casetes.

Para que los productos culturales que se orientan al mundo escolar puedan entrar efectivamente a las aulas se requiere que los docentes creen en ellos y se los apropien. En este sentido, tanto su participación en la producción como la incorporación de estrategias y acciones orientadas al conocimiento de los materiales por parte de los profesores y las distintas formas de estímulo para propiciar los usos (por ejemplo, hacer concursos y encuentros de maestros que usen los materiales estimulando la publicación de sus experiencias a través de *Aula Urbana*) deben ser parte de las estrategias de circulación. *Las Claves del Altílo*, concebidas como producto cultural de carácter público, orientadas a mejorar la calidad de la educación escolar deben recobrar ese sentido abriendo la posibilidad que el Estado no solo haga la producción y delegue en un comerciante su circulación, sino buscando alternativas para que los materiales lleguen a las escuelas y sean apropiados por los maestros.

El actual esquema de comercialización desvirtúa el propósito de la política del IDEP por cuanto ha convertido el bien público en mercancía y se ha dejado a las lógicas de mercado su circulación en la sociedad, negándoles a miles de niños la posibilidad de beneficiarse de esta creación cultural. A la adquisición tan baja debe agregarse la forma como llega a las escuelas: enviado por el vendedor a través de un servicio de mensajería, finalmente los videos son “un paquete más” que toma el director, un administrativo o, en el mejor de los casos, los docentes. Si llega a ellos, el uso es más frecuente; sin embargo no existe comunicación entre los materiales y los profesores, salvo que la curiosidad de alguno lo lleve a explorar el contenido, exploración que de por sí es tortuosa en las escuelas, dado que los equipos de audiovisuales no están siempre dispuestos y que exige a un profesor de básica primaria, que tiene muy poco tiempo en su jornada laboral, un esfuerzo extra de tomar tiempo para ver físicamente los ejercicios sin ninguna orientación que lo anime.

El reporte de uso tan reducido (12 instituciones de las 500 posibles) exige que se reconsideren las estrategias de distribución para que las inversiones que ha hecho la sociedad tanto en dinero como en esfuerzos institucionales y personales tengan la rentabilidad que requiere un proyecto de las magnitudes y calidades de *Las Claves del Altillo*. Los compradores han sido escuelas estatales lo cual puede orientar la estrategia: de una parte, cómo introducir el producto en instituciones escolares de carácter privado a través de un mercadeo especializado acompañado material publicitario, de demostraciones del producto y, posiblemente de talleres de introducción al potencial de los materiales y a posibles formas de uso en contextos escolares. Quizá deba pensarse también el valor de los materiales para que sea distribuido masivamente entre las escuelas del Distrito.

Con relación a la circulación por televisión debe reconocerse la desventaja que está el IDEP frente a la programadora de Canal Capital, pues se depende de las variaciones que tenga la Franja en la que se ponen a circular *Las Claves del Altillo* y, seguramente, estas decisiones obedecen a asuntos de carácter más estructural dentro del Canal. Se hace necesario buscar una acción más articulada entre los dos Organismos Distritales para que la cooperación que se requiere para sacar adelante una política de televisión pública que, guardando los rasgos propios de la televisión, asuma compromisos educativos, pueda contar con los mecanismos de coordinación interinstitucional eficaces que hagan posible la circulación de productos como el que nos ocupa.

Los usos que se pueden observar en los contextos escolares develan las diversas posiciones de los profesores frente a los audiovisuales y, en general a los materiales educativos. Con el agravante de llegar expósitos a la escuela, los materiales se introducen como “otro” material pedagógico que está al alcance de los maestros. Los usos, autónomos o hechos por solicitud del equipo de investigación muestran que el material tiene diversidad de formas de ser puesto en escena: desde aquellas que se dejan fluir varios ejercicios seguidos, a la manera del flujo televisivo y que terminan por cansar a los niños porque “las canciones se repiten mucho”, hasta los que insertan la presentación buscando apoyar un claro trabajo pedagógico orientado por el logro de unos propósitos.

Las relaciones de los profesores con los audiovisuales siempre ha sido esquivas y ambivalentes, hecho que permite ver cómo se asocian los usos con las actitudes de los profesores, con sus tradiciones pedagógicas y con los proyectos escolares. Aquellos profesores cuyo proyecto está centrado en el logro de competencias se mostraron y en cuya escuela se ha desarrollado un

trabajo sistemático para el mejoramiento del logro de los niños desde perspectivas disciplinares se mostraron mucho más creativos y recursivos en los usos que daban a los videos. Tanto la ubicación que hacen a los niños, como las actividades que siguen al visionado de un ejercicio, incluidas opciones de volver a ver el ejercicio dejan claro que el supuesto de poner a circular un producto cultural en los contextos escolares sin acompañarlo de procesos de apropiación, puede ser una pésima inversión.

El IDEP ha sido líder con su propuesta de aproximar los campos de comunicación y educación. En consecuencia, estas primeras experiencias deben incorporar un fuerte componente de formación del profesorado, sin el cual, la política puede resultar inocua. Esta es una maravillosa oportunidad de consolidar un campo de formación del profesorado en la incorporación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación a la escuela. La SED, las universidades y las instituciones educativas pueden incorporar en sus planes de formación del profesorado esta línea y el IDEP puede proveer los materiales que sirvan para experimentar.

La recepción quizá fue la dimensión que permitió escudriñar mejor el material y su potencial: los niños mostraron gran riqueza de lectura mediática y de comprensión de las intencionalidades, hecho que permite afirmar que los materiales tienen pertinencia para apoyar los procesos de desarrollo de competencias comunicativas y matemáticas.

Se pudo identificar que los niños más pequeños (primer grado) centraron mucho más su atención en las imágenes tanto visuales como sonoras: canciones, actores y actuaciones y en sus caracterizaciones: “chistosos”, “aburridos”, “bobos”, etc. Los niños mayores tendieron a armonizar las imágenes con la intencionalidad pedagógica y los mensajes temáticos. La recepción observada se asocia con el espíritu del proyecto en cuanto existe una jerarquización y secuenciación de los ejercicios en términos de complejidad curricular.

Además de la variable edad-grado de los niños, la variable profesor, observada a través de su actuación, del dominio temático, de su proyecto pedagógico y del uso de audiovisuales constituye un factor decisivo a la hora de explorar la recepción que los niños hacen desde la perspectiva del contenido disciplinar, de las nociones que se exponen en los videos. La contextualización en una dinámica de aprendizaje específica planeada y desarrollada por el profesor apoyado en los materiales, conduce a que los niños vayan más allá de expresar su gusto o disgusto por las imágenes, internándose en las intencionalidades pedagógicas de los materiales, avanzando a la identificación de los temas y, en algunos casos, llegando a identificar las nociones tal como se plantean en los ejercicios.

La variable proyecto institucional fue también importante a la hora de identificar diferencias en la recepción: los niños cuya institución tiene alguna familiaridad como los audiovisuales y los que pertenecen a una escuela con proyecto centrado en competencias mostraron diferencias en su recepción frente a los niños cuya institución no manifestó ningún proyecto definido. Quienes se inscriben en proyectos orientados desde competencias logran una recepción más fina acerca de las nociones que presentan los videos.

Estos hallazgos confirman la recomendación hecha arriba, acerca de la necesidad de impulsar desde el IDEP una línea de formación del profesorado en el campo comunicación-educación,

aunando esfuerzos con otras instituciones de la ciudad que orientan las políticas y realizan la oferta de formación.

El IDEP sigue siendo pionero en la propuesta de articular dos mundos que parecen distantes y que se reclaman mutuamente, aunque se recelan e instrumentalizan. Promover experiencias de producción conjunta, crear una política sólida de circulación y apropiación de los productos culturales y participar activamente en procesos de formación del profesorado parecen tres líneas de acción que deben fortalecerse, como aprendizaje de esta experiencia.

Es deseable que el Estado siga asumiendo la responsabilidad de impulsar la producción de materiales que apoyen los esfuerzos que se vienen haciendo para mejorar la calidad de la educación. En este sentido, es claro que esta línea de acción debe ser considerada como parte de las políticas públicas (en este caso de la ciudad a través del IDEP) y como tal, los materiales deben ser pensados para el servicio de la comunidad educativa local, con la posibilidad de ser ampliado su uso a otros contextos del país o de América Latina, lo cual implica una lógica de comercialización distinta al consumo local. Considerar los materiales educativos como “bienes públicos” que deben llegar a todos, sobre todo a los más débiles, marca horizontes a la hora de considerar su costo económico y su beneficio social.

La continuidad de estos programas implica en primera instancia que puedan proveerse los recursos para que los materiales lleguen efectivamente a los destinatarios; así mismo, que se diseñen los mecanismos para la formación de los profesores de manera tal que estimulen los usos autónomos. Además de la entrega personal de los materiales a través de talleres u otros mecanismos, se propone crear una línea de proyectos que estimulen los usos en las escuelas a través de convocatorias para innovación o investigación, concursos para publicar experiencias en *Aula Urbana*, encuentros de “usuarios de medios”, cursos de formación en el campo de comunicación-educación u otros mecanismos que permitan una sinergia entre los tres grandes ejes de acción del IDEP: investigación, innovación, formación.

De otra parte, la creación de nuevos programas debe involucrar al máximo a los agentes educativos. Se sugiere que cada proyecto tenga una etapa de conceptualización previa en la que participen maestros, padres, niños, pedagogos y agentes mediáticos, poniendo gran atención a los creadores de productos culturales orientados a las diversas audiencias (por ejemplo, las ideas de una persona como Jairo Aníbal Niño si se trata de pensar algún género narrativo orientado a audiencias infantiles, puede ser de gran ayuda). Esta etapa, que bien podría denominarse de “participación ciudadana” no requiere de costos especiales, sino de una capacidad de convocatoria que el IDEP bien ha ganado en la ciudad.

Una segunda etapa, en la que equipos más especializados puedan apropiarse de las orientaciones que da la ciudadanía, seguramente puede desarrollar los productos con altísima calidad, siempre y cuando no olvide sus nexos con los ciudadanos y con las audiencias. Así pues, una segunda etapa de *Claves del Attillo* seguramente incorporará a otros agentes, desarrollará otros procesos, buscará articular la vida con la intención pedagógica variando escenarios, actores, acciones y mensajes de manera tal que los lugares de aprendizaje dejen de ser una attillo-aula, los niños sean considerados sujetos de saber que entran en diálogo intergeneracional con los adultos, las relaciones entre los personajes puedan ser fecundas para ambos lados (que todos aprendamos) y las posibilidades estético-lúdicas de los medios puedan ser explotadas en toda su riqueza

semiótica a favor del mejoramiento efectivo de la educación de todos los niños de la ciudad y no solo de aquellos que puedan comprar un producto que es inalcanzable para la gran mayoría de familias bogotanas.

Con relación a las copias de los videos que existen en este momento en depósito, se sugiere entrar en negociación con la *Cooperativa Editorial Magisterio*, para que con el apoyo pedagógico del IDEP y la difusión a través de diversas actividades, puedan ser distribuidos en las escuelas de la ciudad. Otras posibles alternativas para ampliar la circulación de los videos pueden ser, articularlos con las casi 100 escuelas distritales que hicieron parte del *Programa de Nivelación para la Excelencia* de la Secretaría de Educación del Distrito, en las que se priorizó un trabajo de asesoría y acompañamiento en las áreas básicas de Lenguaje y Matemáticas. También, establecer contactos con las redes de maestros que vienen trabajando la formación y la actualización en ambas áreas y que realizaron este año eventos de formación a nivel distrital.



BIBLIOGRAFÍA

- APONTE, Rosa María, 2001. La televisión: una relación doméstica. Del asombro al infoentretenimiento. En: Etcéter@. Una ventana al mundo de los medios, junio. <<http://www.etcetera.com.mx/pag44ne8.asp>>
- BARROSO, J et al. (1998). "Evaluación de los medios informáticos: una escala de evaluación para el software educativo". En CEBRIÁN, M. et al. Creación de materiales para la innovación con nuevas tecnologías: EDUTEC 97. Málaga: ICE Univ. Málaga.
- BOIX, Montserrat. (1983). Escala de Valoración de software educativo. En: FERRER, Antonio M.; ALCANTUD, Francisco (1995). La tecnología de la información en el medio escolar. Valencia: Editorial. Nau.
- BRISSET, Demetrio, E. Los mensajes audiovisuales. Contribuciones a su análisis e interpretación. Málaga: Universidad de Málaga, 1969.
- CABERO, Julio. (1994). Dimensiones generales para la evaluación de los medios de enseñanza. En SANCHO, Joana (Coord) (1994). Para una tecnología educativa. Barcelona: Horsori.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1975) La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquets Editores, vol. I.
- _____ . (1988). Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto. Barcelona: Gedisa Editorial.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel. (1996). "Selección y evaluación de recursos tecnológicos". En GALLEGO, D. J.; ALONSO, C.; CANTÓN, I. (coords.). Integración curricular de los recursos tecnológicos. Barcelona: Oikos-Tau.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel. Los videos didácticos: claves para su producción y evaluación. <<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n1/n1art/art13.htm>>.
- CLOUTIER, Jean. (1992). EMEREC, la comunicación audio-scripto-visual y la telemática. En Silvio, J. (Comp.). Calidad, Tecnología y Globalización en la Educación Superior Latinoamericana. Caracas: Ediciones CRESALC-UNESCO.
- CHEVALLARD, Yves. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- CHIAPPE, C. & MONTAÑA, F. (1999). Vida de Maestro. Herramientas para formar en valores a través de los medios de Comunicación. Una estrategia para la formación de profesores. Bogotá: IDEP.
- CHRISTIN, Alberto. (2000). La terna didáctica. Madrid: A Parte Rei. Revista de Filosofía, No. 7, marzo. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/christin.htm>

- CORPOEDUCACIÓN. (2000). Producción de material audiovisual con ejercicios de matemática y lenguaje. Propuesta presentada al instituto de investigación educativa y desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá: IDEP.
- CUADRA, Álvaro. Imágenes de un atentado mediático. Los transcontextos televisivos: la seducción del horror. En:
<http://www.psicomundo.com/foros/crisis/cuadra.htm>
- DURÁ GRIMALT, Raúl. Los Video clips precedentes, orígenes, y características.
www.fortunecity.com/victorian/bacon/1244/Leguiz.html
- EL CHACOTERO SENTIMENTAL. La película: El director.
www.elchacotosentimental.cl <<http://www.elchacotosentimental.cl>>
- FERRÉS I PRATS, Joan. La realización de videogramas didácticos. Entrevista a Jordi Lladó. Barcelona: Alta Fulla-Fundación Serveis de Cultura Popular, 1992.
- FERRÉS I PRATS, Joan. Recursos videográficos. Barcelona: Alta Fulla-Fundación Serveis de Cultura Popular, 1989.
- FERRÉS I PRATS, Joan. Video y educación. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.
- FOUCAULT, Michel. [1977] (2000). Poderes y estrategias. En: Un diálogo sobre el poder. Madrid: Alianza Editorial.
- GALLEGO, D.; ALONSO, C. (1999). El ordenador como recurso didáctico. Madrid: UNED.
- HAUSER, René et al. (1993). La situación de los materiales educativos en la Subregión Andina. Bogotá: SECAB.
- HUERGO, J. (2000). Comunicación/ Educación: itinerarios transversales. Comunicación-Educación: coordenadas, abordajes y travesías, Universidad Central-DIUC, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- IBERNON Muñoz, Francisco. (2001) FREINET, Célestin y la cooperación educativa. En: TRILLA; Jaumé (coord.) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI, Editorial Grao.
- JIMÉNEZ, Emmanuel Y. & LOCKHEED, Marlaine E. (1996). Public and Private Secondary Education in Developing Countries: A Comparative Study
- KAPLÚN, Mario. (1985). El Comunicador Popular. Quito: CIESPAL.
- LEVIN, H., & LOCKHEED, Marlaine E. (Eds.). (1993). Effective schools in developing countries. London: Falmer.
- LOCHARD, Guy & SOULAGES, Jean-Claude, 1988. En: U. Jaume, I. La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu. Universidad de Valencia, Círculo de Análisis del Discurso/ Universidad Autónoma de Barcelona.
- LOCKHEED, Marlaine & LONGFORD, Nicholas. (1989). A Multi-level model of school effectiveness in a developing Country. Washington D.C.: Banco Mundial. División de Educación y Empleo (PPR WPS 242) (Resumen:
<<http://www.grade.org.pe/gtee-preal/bib7-3.htm>>)
- LOCKHEED, Marlaine E., & VERSPOOR, A. (1991). Improving primary education in developing countries. New York: Oxford University Press. Washington D.C.: World Bank, february.
- LOPEZ DE LA ROCHE, M. (2000). Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios. Bogotá: Da Vinci Editores.

- MALAVER, José. (1998). Transgresión y violencia. En: Revista Ensayo & Error No. 5.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús & REY, Germán. (1999) Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva. Barcelona: Gedisa Editorial.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. (1998). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona: Editorial Gustavo Gili-Convenio Andrés Bello.
- _____. (1999). Retos culturales de la comunicación a la educación. En: Comunicación, educación y cultura. Relaciones, aproximaciones y nuevos retos. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-UNESCO-Fundación Social.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (1992). Cómo analizar los materiales. Cuadernos de Pedagogía, No. 203.
- McLUHAN, Marshall. Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós, 1966.
- NOVICK, Marta & GALLART, María Antonia (Coord., 1997). Competitividad, redes productivas y competencias laborales. Montevideo: OIT/ CINTERFORRET.
- OROZCO, Guillermo. (1992). Hablan los televidentes: estudios de recepción en varios países. México: Universidad Iberoamericana. Serie: Cuadernos de comunicación y prácticas sociales 4.
- _____. (1994). Televidencia: perspectivas para el análisis de los procesos de recepción televisiva. México: Universidad Iberoamericana.
- _____. (2000). Elementos para una política de educación mediática. Seminario sobre comunicación-educación. Santa Fe de Bogotá. U. Central.
- PASQUALI, Antonio. Comprender la Comunicación. Caracas: Monte Ávila Editores, 1979.
- ROSENBERG, H. (1973). [M. McLuhan] Es un tardío Whitman que canta a la electricidad acompañado por Thomas Edison. En: McLuhan: Caliente & Frío. Buenos Aires: Editorial Suramericana.
- SANTOS-GUERRA, Miguel Ángel. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Madrid: Akal.
- _____. (1991). "¿Cómo evaluar los materiales?". Barcelona. Cuadernos de Pedagogía, No. 194.
- _____. (1993). "Evaluación de materiales didácticos". En SANTOS, M. A. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Aljibe pp. 201-206.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto; VALENZUELA, Jorge & WOLFF, Laurence. (1994). Improving the Quality of Primary Education in Latin America and the Caribbean: Toward the 21st Century. Washington D.C.: World Bank, december.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. (1999). Resultados. Evaluación de competencias básicas en matemáticas y lenguaje.
- SEVILLANO, María Luisa. (1985). "Evaluación de materiales y equipos". En RODRÍGUEZ, J. L.; SÁENZ, O. (coords). Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación. Alcoy: Marfil.

- SQUIRES, D. /McDOUGALL. (1997). Como elegir y utilizar software educativo. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, Daniel. (1982). La Evaluación Educativa. Bogotá: Universidad Javeriana, Colombia.
- TORRADO, María Cristina (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Unibiblos.
- UNESCO. (1984). La educación en materia de comunicación. París: PUF.
- _____. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, PROGRAMA RED. (1998). La investigación en la escuela. Memorias del Seminario. Santa Fe de Bogotá. U.N.
- _____. (1999). La utilización de los audiovisuales de carácter educativo en Bogotá. Santa Fe de Bogotá. U.N. (Informe Final al IDEP)
- VALDERRAMA, C. E. (2000). Comunicación Educación, un nuevo escenario. “Revista Nodos y Nudos”. Bogotá, Colombia.
- VARGAS DE AVELLA, Marta et al. (2001). Materiales educativos: conceptos en construcción. Bogotá: Convenio Andrés Bello-GTZ, Proyecto Materiales Educativos para la Educación Básica, CAB.
- VILLAR, M; MÍNGUEZ, E. (1998). Guía de evaluación de software educativo. Grupo ORIXE. Euskadi.