

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

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



INSTITUTO DE ESTUDIOS EN COMUNICACIÓN Y CULTURA



INFORME DEL ESTUDIO

**ESCUELA, MEDIOS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS:
UNA CARACTERIZACIÓN
DE LAS PRÁCTICAS EN BOGOTÁ**

Presentado a:

**Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología (COLCIENCIAS)
- Subdirección de Programas de Desarrollo Científico y Tecnológico -**

Bogotá, Diciembre de 2003

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

<i>José Gregorio Rodríguez</i>	Investigador Principal
<i>Julio César Goyes Narváez</i>	Coinvestigador IECO
<i>Uriel Espitia Vásquez</i>	Coinvestigador (Psicólogo)
<i>Juan Carlos Garzón Rodríguez</i>	Análisis Fase Cualitativa (Psicólogo)
<i>Oscar Alejandro Quintero</i>	Análisis Fase Cuantitativa (Sociólogo)
<i>Gilma Alejandra Ariza Ruiz</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa y Cualitativa (Psicóloga)
<i>Juan Miguel Morales Castillo</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa y Cualitativa (Psicología)
<i>Yoanny Sanabria Vergara</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa y Cualitativa (Literatura)
<i>Javier Andrés Tibaquirá Pinto</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa y Cualitativa (Filología e Idiomas)
<i>Cristian Camilo Arcos Cerón</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa (Cine y Televisión)
<i>Diego Mauricio Higuera Rubio</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa (Antropología)
<i>Sergio Daniel Ospina</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa (Antropología)
<i>Alejandro Rodríguez</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa (Lingüística)
<i>Andrés Gómez Tarazona</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa (Filología e Idiomas)
<i>Johnny Albert Vélez</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa (Psicología)
<i>María Antonia Vélez Serna</i>	Auxiliar Fase Cuantitativa (Cine y Televisión)
<i>Fernando Grisales Blanco</i>	Auxiliar Procesamiento Estadístico Fase Cuantitativa (Artes)
<i>Carolina Arango Vargas</i>	Auxiliar Fase Cualitativa (Antropología)
<i>César Javier Becerra</i>	Auxiliar Fase Cualitativa (Antropología)
<i>David Andrés Díez Gómez</i>	Auxiliar Fase Cualitativa (Antropología)
<i>Ivonne Sofía Guerrero Baca</i>	Auxiliar Fase Cualitativa (Antropología)
<i>Julio César Goyes</i>	Investigación y realización de Video
<i>Uriel Espitia Vásquez</i>	Asistente realización de Video
<i>Alejandro Jaramillo</i>	Asistente realización de Video
<i>Hernando García</i>	Edición Video
<i>Diego Hernández</i>	Cámara (Cine y Televisión)
<i>IECO-Programa RED</i>	Producción

TABLA DE CONTENIDO

Capítulos	Contenidos	Página
	Presentación	vi
Primero	Estructura Conceptual, Teórica y Metodológica del Estudio	1
1.1	El problema	1
1.2	Objetivos, Proyección Social y Resultados Esperados del Estudio	4
1.3	Marco Teórico	5
1.3.1	Oralidad y Escritura	6
1.3.2	La Crisis de la Escuela	8
1.3.3	La Sociedad Informacional y el Campo Comunicación/Educación	12
1.3.4	La Globalización y la Fragmentación Cultural	21
1.3.5	Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC	22
1.3.6	La Articulación Comunicación/Educación	26
1.3.7	La Escuela como “Cruce de Culturas” y como Proyecto Cultural	27
1.3.8	Estado del Arte en Comunicación/Educación en Bogotá	30
1.4	Estrategia Metodológica	34
1.4.1	Aspectos para un Estado de la Cuestión de los Medios de Comunicación y las TIC en Iberoamérica	35
1.4.2	Difusión del Estudio en la Ciudad	36
1.4.3	Desarrollo de la Fase Cuantitativa	38
1.4.4	Fase Cualitativa	40
1.4.5	Fase de “Investigación para la Acción”	45
Segundo	Elementos para un Estado de la Cuestión de los Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías en el Contexto Educativo Iberoamericano	47
2.1	Topografía Iberoamericana	48
2.2	Algunas Experiencias Educomunicativas Compartidas	69
2.3	Panorama de Navegación por Internet en Cada Medio de Comunicación Investigado	73
2.3.1	Prensa	74
2.3.2	Radio	76
2.3.3	Televisión, Cine y Video	79
2.3.4	Nuevas Tecnologías de Comunicación y Educación (TIC)	83
Tercero	Hallazgos Fase Cuantitativa del Estudio	90
3.1	Características de la Población Encuestada	91
3.2	Usos de los Medios de Comunicación y las TIC	94
3.3	Producción con los Medios de Comunicación y las TIC	101
3.4	Infraestructura	105
3.5	Consideraciones Finales	109

Capítulos	Contenidos	Página
Cuarto	Hallazgos Fase Cualitativa del Estudio	110
4.1	La Prensa Escolar	111
4.2	Radio	114
4.3	Televisión y Video	123
4.3.1	Actividades de Uso y/o Producción del Video o la Televisión, que no Constituyen una Tradición o un Proyecto	123
4.3.2	Experiencia con Niveles de Elaboración y un Saber Acumulado Respecto del Uso y la Producción del vides y/o la Televisión	124
4.3.3	Proyectos Comunicativo-Educativos en el Uso y la Producción del Video y/o la Televisión	125
4.4	Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	128
Quinto	El Grupo de Discusión y el Evento de Socialización del Estudio	141
5.1	El Grupo de Discusión	141
5.2	Las Mesas de Trabajo en el Evento de Socialización	143
5.2.1	Mesa de Trabajo de Prensa	143
5.2.2	Mesa de Trabajo de Radio	144
5.2.3	Mesa de Trabajo de Video y Televisión	146
5.2.4	Mesa de Trabajo sobre las TIC	149
Sexto	A Manera de Conclusión	152
6.1	Medios de Comunicación y Culturas Escolares	152
6.2	Comunicación, Escuela y Medios: Aproximaciones, Articulaciones y Desencuentros	155
6.3	Conclusiones y Recomendaciones Generales del Estudio	170
	Referencia Bibliográficas	176

ÍNDICE DE ANEXOS

No.	Contenidos
1	Texto del Videoclip
2	Texto del Audioclip
3	Artículo “Profesores y estudiantes se unen con los medios. Aulas en sintonía” <i>El Tiempo</i> , domingo 9 de marzo, sección de Educación
4	Artículo “La brecha digital en el aula” del profesor Julio César Goyes del IECO <i>UN Periódico</i> No. 47, edición del mes de junio 15 de 2003, página 18
5	Artículo “La escuela, un lugar de vida. Escuela, medios y nuevas tecnologías: Una caracterización de las prácticas en Bogotá” <i>Magazín Aula Urbana</i> No. 39 del IDEP, edición febrero-marzo, páginas 14 y 15
6	Lista de Reuniones en Marzo y Abril en los CADEL
7	Copia de la Carta Enviada a las Agremiaciones Privadas
8	Formato Enviado a 200 Colegios Bogotanos
9	Cuestionario Aplicado en la Fase Cuantitativa
10	Base de los 419 Colegios que Diligenciaron el Cuestionario
11	Carta a la Muestra de 38 Colegios con Mayores Desarrollos de Producción con Medios y TIC
12	Guía de Trabajo de Campo Cualitativo
13	Video: “Cultura Audiovisual en la Escuela: Productos, Procesos, Miradas”
14	Guía de Registro de Prácticas
15	Tabla Síntesis de las Prácticas de Uso y Producción
16	Memoria del Grupo de Discusión
17	Presentación en el Evento de Socialización de Resultados
18	Lineamientos para las Mesas de Trabajo

PRESENTACIÓN

El estudio desarrollado conjuntamente por el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media -RED- y el Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura -IECO- de la Universidad Nacional de Colombia, busca identificar y caracterizar la incorporación, uso y apropiación de los medios de comunicación de masas y las tecnologías de información y comunicación -TIC- en las instituciones escolares de Bogotá. Realizó un balance censal en la educación básica primaria, secundaria y media (pública y privada) de las actividades, experiencias y proyectos en prensa, radio, video, televisión y las TIC en las culturas escolares, con miras a determinar las necesidades de cualificación de las prácticas y formación de colectivos humanos en este campo, la creación y/o consolidación de nodos y redes, a aportar elementos significativos para la formulación de políticas públicas en el campo de la Comunicación/Educación -C/E-, a consolidar la propuesta de *Maestría en Imagen* y el programa de *Especialización en Pedagogía de la Imagen* del IECO y a consolidar la línea de trabajo investigativo en el campo Comunicación/Educación del Programa RED.

El estudio tiene una pretensión que va más allá de los propósitos académicos de la identificación y caracterización de las prácticas, por cuanto busca contribuir a la resignificación, visibilidad y empoderamiento de las culturas escolares, aportar elementos significativos para la formulación de políticas públicas en el campo de la C/E y abrir espacios para la acción promoviendo redes de participación, comunicación e innovación entre los gestores y realizadores de las experiencias y proyectos de las instituciones educativas de la ciudad.

La caracterización de las prácticas en C/E en las instituciones escolares buscó identificar tendencias y singularidades a partir de tres criterios de clasificación (actividades, experiencias y proyectos) que permitieran reconocer perfiles, estilos o formas de trabajo. Esta clasificación exploró los grados de integración alcanzados en el uso pedagógico de los medios y las TIC en la escuela y las relaciones que potencian la incorporación, producción y usos entre profesores y estudiantes y entre la comunidad escolar y el mundo circundante.

Este estudio constituye un eslabón clave en el desarrollo de las investigaciones que sobre las relaciones entre los medios, las TIC y la institución escolar ha venido adelantando el Programa RED desde 1998 y recoge el esfuerzo realizado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá, Distrito Capital -IDEP- por cuanto busca establecer una línea de base acerca de la “cultura mediática” en nuestras escuelas, la cual sirva de base para formular políticas y estrategias de acción y organización.

El estudio fue adelantado gracias al apoyo de la División de Investigación de la Universidad Nacional, Sede Bogotá (DIB) y COLCIENCIAS, a la estrecha colaboración de la Unidad de

Medios de la U.N. (UNIMEDIOS), la Subdirección de Medios de la Secretaría de Educación de Bogotá y el IDEP, y a la participación entusiasta de directivos, profesores y estudiantes de las instituciones escolares que brindaron información, abrieron las puertas para documentar sus prácticas y nos enriquecieron con sus ideas en desarrollo de los encuentros que realizamos en la Universidad.

El informe que presentamos hoy a la comunidad académica representada en la DIB y COLCIENCIAS se organiza en seis capítulos y diecisiete anexos que dan cuenta tanto de nuestro recorrido como de sus resultados.

El capítulo primero presenta los aspectos conceptuales, teóricos y metodológicos del estudio; el segundo, los elementos para un estado de la cuestión de los medios de comunicación y nuevas tecnologías en el contexto educativo Iberoamericano, el tercero, los hallazgos de la fase censal cuantitativa; el cuarto, los hallazgos de la fase cualitativa de caracterización; el quinto, los resultados del grupo de discusión y del evento de socialización del estudio y en el sexto se elabora una interpretación de los hallazgos y se formulan algunas conclusiones y recomendaciones para la acción.

Con los resultados de este estudio queremos hacer realidad el deseo que expresamos en el V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica de Bogotá, el año 2002, refiriéndonos a los cuatro estudios adelantados por el Programa RED de la Universidad Nacional en asocio con el IDEP:

Los aprendizajes mutuos tanto del IDEP como de la Universidad no son ganancias que deben quedarse en las dos instituciones, sino que deben hacerse públicas para que puedan ser apropiadas por los educadores, por los responsables de políticas públicas, por los jóvenes, por los padres de familia y por las diversas organizaciones de la sociedad que trabajan en la comprensión de nuestra problemática y en la búsqueda de soluciones, pues la perspectiva que se plantea potencia una mirada compleja desde lo local con pretensiones de entrar en interlocución con saberes universales desde ángulos alternativos que permitan posicionarse argumentada y críticamente a los modelos hegemónicos del “pensamiento único”. Es desde la diversidad de posiciones que los actores pueden urdir propuestas válidas y viables para hacer la vida en la ciudad y no desde pretensiones de poner a “todos del mismo lado”, pues tarde o temprano caeremos en totalitarismos nefastos.

La experiencia acumulada del IDEP y de las Instituciones que hemos podido participar en procesos de investigación e innovación en el campo de Comunicación-Educación debe seguir impulsándose para convertirla en una línea de acción de mediano plazo, aún a pesar de las dificultades económicas por las que atraviesa la ciudad, pues la inversión en bienes públicos de calidad redundará no solo en beneficio social, sino que puede también reportar ingresos económicos derivados de la puesta en escena en ámbitos nacionales e internacionales. Invito por tanto a quienes hemos acompañado el proceso impulsado por el IDEP para que hagamos una alianza que fortalezca el desarrollo de un campo que urge de investigación, innovación, producción intelectual, debate, publicación y amplia difusión entre los interesados en la cualificación de la educación en Bogotá para que nuestros avances, realizados gracias a fondos públicos puedan ser apropiados y recreados por los ciudadanos (Rodríguez, 2002: 248-249).

Esperamos que los profesores y estudiantes de las instituciones escolares de Bogotá, los gobernantes, la comunidad académica y los medios de comunicación encuentren en el estudio elementos que sirvan para comprender mejor nuestras prácticas y abra nuevos horizontes a la creación de vida que cada día se hace en nuestras escuelas. Así mismo, esperamos que nuestras ideas y hallazgos provoquen el debate y sirvan de apoyo al desarrollo de nuevas y muy fecundas investigaciones.

CAPÍTULO PRIMERO

Estructura Conceptual, Teórica y Metodológica del Estudio

El estudio desarrollado conjuntamente por el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media -RED- y el Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura -IECO- de la Universidad Nacional de Colombia, busca identificar y caracterizar la incorporación, uso y apropiación de los medios de comunicación de masas y las tecnologías de información y comunicación -TIC- en las instituciones escolares de Bogotá. Realizó un balance censal en la educación básica primaria, secundaria y media (pública y privada) de las actividades, experiencias y proyectos en prensa, radio, video, televisión y las TIC en las culturas escolares, con miras a determinar las necesidades de cualificación de las prácticas y formación de colectivos humanos en este campo, la creación y/o consolidación de nodos y redes, a aportar elementos significativos para la formulación de políticas públicas en el campo de la Comunicación/Educación -C/E-, a consolidar la propuesta de *Maestría en Imagen* y el programa de *Especialización en Pedagogía de la Imagen* del IECO y a consolidar la línea de trabajo investigativo en el campo Comunicación/Educación del Programa RED.

1.1 El problema

La cultura mediática ha venido a revolucionar las prácticas y las representaciones imaginarias, los lazos sociales y las sensibilidades; y esto se ha metido por las ventanas en las instituciones educativas y en las prácticas que en ella se manifiestan. No es tanto un problema de medios y de aparatos técnicos, que muchos proyectos educativos tratan de controlar y usar; ni es tampoco el problema de otra cultura (la mediática) que como bloque actúa paralelamente (Huergo, 2000: 15).

La irrupción de los medios masivos y las TIC en la cotidianidad ponen de presente desordenamientos culturales, en la medida que se trata de una confluencia compleja de culturas audiovisuales, digitales y electrónicas que se articulan con lógicas orales y lecto-escriturales, que merecen ser estudiadas en el territorio propio de la educación como campo de producción y reproducción cultural, donde se producen hibridaciones, choques y resistencias. Así, el saber académico universitario se permite interpelar y ser interpelado por esta confluencia educativa, comunicativa y tecnológica que reta a educadores e instituciones a calar la brecha cada día más amplia que le plantean los medios y TIC a la sensibilidad y cultura desde la que enseñan los maestros, y desde donde aprenden los estudiantes.

El encuentro y posible articulación entre el campo de la Comunicación y la Educación es un terreno cultural, político y ético, y no solamente un campo tecnológico, donde además de las nuevas construcciones de los saberes y disciplinas demandadas por la “Sociedad de la Información”, se exige sobre todo, la construcción de una ciudadanía para la democracia y la paz.

El proyecto no desconoce que pese a las críticas y falencias imputadas a la escuela como institución de socialización y educación, sigue siendo un enclave estratégico para articular e impactar el nuevo ecosistema comunicativo el cual demanda la interrelación y mutuo reconocimiento entre el mundo adulto con la pujanza de las culturas juveniles, no sólo para articular la lúdica, la expresión y expresividad infanto-juveniles, sino para canalizar el sentido social latente del estudiantado.

Como afirma G. Rey (2000):

“Los vínculos entre educación y medios de comunicación sobrepasan con creces la simple descripción de sus relaciones” (160). La escuela observa con cautela y temor la importancia creciente de los medios y la facilidad de éstos para adecuarse a los cambios de la sociedad y para impulsar múltiples formas nuevas de comprender y hacer la vida en su misma cotidianeidad: Los medios ven en el mundo escolar no solo un ámbito para mostrar la realidad, sino un terreno propicio para ganar adeptos. La escuela busca acercar los medios no sólo para apoyar procesos de aprendizaje, sino que los emplea para “recuperar la capacidad informativa que los medios ofrecen y que ya no será nunca más patrimonio único de la escuela como fue durante siglos” (Ibid: 160). En este proceso se produce muchas veces “no un encuentro sino una instrumentalización de los medios en la escuela, es decir, una incorporación meramente funcional de los medios de comunicación a los parámetros del mundo escolar” (Ibid: 160).

“Es evidente que, a pesar de las dificultades de este tipo de encuentro, se han hecho aportes notables a la incorporación de los medios a la escuela. Experiencias como la prensa escuela, las radios escolares, el video participante o la televisión educativa son avances en la relación. (...) En América Latina, por ejemplo, se ha insistido en los procesos de recepción, uso social y consumo cultural de los medios así como en un resaltamiento de las condiciones mediacionales que han dejado atrás las ideas de transmisión, de pasividad o de ubicación sin contexto de los medios. En efecto, los proyectos teóricos y aplicados de recepción, de educación de las audiencias o de consumo cultural (un concepto que supera la versión economicista de consumo) que han replanteado las relaciones entre educación y comunicación, están presididos por unos horizontes conceptuales que no sólo modifican las percepciones sobre los medios de comunicación sino también sobre la escuela. (...) Frente a este horizonte comprensivo está otro, que une a la comunicación, entendida como producción, intercambio y apropiación de significados, la socialización como una interacción compleja y la escuela como foro de negociación y recreación cultural así como lugar central de lo público, la convivencia y la equidad social” (Ibid: 161-162).

En este horizonte de sentido, los espacios comunicativos de la prensa, la radio, el video, la televisión y las nuevas formas digitales como la Internet, deben articularse a una pedagogía crítica que auspicie la reflexión sobre los universos mediáticos y su relación con la construcción y transformación de realidades. “Pues sólo asumiendo los medios como dimensión estratégica de la cultura, hoy podrá la escuela interactuar con el país; con los nuevos *campos de experiencia* -

reorganización de los saberes, flujos de información y redes de intercambios, hibridaciones de la ciencia, el arte, el trabajo y el ocio- con el *horizonte laboral* de las nuevas figuras profesionales y con los nuevos modos de representación y acción ciudadanas” (Martín-Barbero & López de la Roche, 2000: 15-16)

Entre otros, son problemas cruciales que debe enfrentar el campo C/E, los desencuentros detectados entre: los haceres disciplinares y profesionales de la comunicación y la educación; el desconocimiento de la necesaria imbricación entre las culturas orales, lecto-escritas, las audiovisuales y las digital-electrónicas; la necesaria articulación entre las realidades de los contextos locales y los macrocontextos universales de un mundo globalizado; el desfase permanente entre la teoría y la práctica como entre los discursos institucionales y lo que efectivamente se realiza en el mundo escolar; el abismo creciente entre el mundo adulto y las nuevas generaciones (brecha generacional) y el reto de minimizar la nueva fuente de desigualdad social entre los inforricos y los infopobres (brecha digital).

En Colombia, al igual que en otros países existen una serie de políticas, esfuerzos institucionales y experiencias de incorporación y uso de los medios y las TIC en la educación básica y media, de las cuales se hace necesario identificar, analizar y sistematizar sus formas particulares de apropiación en las culturas escolares, para sopesar el impacto pedagógico y la dinamización de procesos de innovación educativa, como las transformaciones en las relaciones entre los sujetos, saberes, procesos e instituciones.

Así mismo, se han adelantado valiosos programas y proyectos que estudian y desarrollan experiencias en el terreno de los medios y las TIC en los contextos escolares (UPN, Universidad Central-DIUC, IDEP, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, el Proyecto Conexiones de EAFIT, Ministerio de Educación, PCiN-ICBF, Secretaría de Educación del Distrito Capital, Secretaría de Gobierno de Bogotá), sin embargo no existe un balance censal ni un conocimiento sistemático de los desarrollos que existen en la escuela colombiana sobre el campo, hecho que incide en la formulación pertinente de políticas públicas y en la desarticulación en los procesos de formación sobre la incorporación, uso y apropiación de los medios y TIC en el mundo escolar.

Las preguntas que se formuló el equipo de investigación, nutridas por los principios que orientan la compleja noción del campo C/E, la problemática del campo en Colombia y su propia tradición investigativa son:

- ¿Qué tipos de actividades, experiencias y/o proyectos que involucren de manera significativa y permanente uno o más medios de comunicación de masas y TIC se llevan a cabo en las instituciones escolares de Bogotá?
- ¿Cuáles son las características de las actividades, experiencias y proyectos en medios de comunicación de masas y TIC en las culturas escolares?
- ¿Qué fortalezas de las prácticas reconocen sus autores y cuáles están dispuestos a compartir?
- ¿Qué necesidades de cualificación de dichas prácticas y de formación manifiestan profesores y estudiantes?
- ¿Qué redes sociales, intercambios y experiencias de articulación interinstitucional en el campo de los medios y tecnologías de comunicación existen, y cuales se pueden promover y fortalecer?

1.2 Objetivos, Proyección Social y Resultados Esperados del Estudio

El proyecto se propone identificar, inventariar y caracterizar el uso, incorporación y apropiación de los medios de comunicación de masas (prensa, radio, video y televisión) y las Tecnologías de Información y Comunicación (multimedia, navegación en Internet, fotografía digital, edición digital, correo electrónico, hipertexto, *chats*, bases de datos) en la educación básica primaria, secundaria y media de la ciudad de Bogotá.

Sus **objetivos específicos** fueron:

- Identificar las actividades, experiencias y proyectos de escuelas y colegios que involucren de manera significativa y permanente uno o más medios de comunicación de masas y las TIC.
- Elaborar un inventario de las actividades, experiencias y proyecto identificados.
- Caracterizar las prácticas identificando tendencias y singularidades a partir de categorías o criterios de clasificación que permitan reconocer perfiles, estilos o formas de trabajo con los medios de comunicación y las TIC.
- Poner en comunicación a los autores de las diferentes prácticas con el propósito de iniciar o fortalecer procesos de constitución de redes que en futuras etapas del proyecto sirvan de nodos para su cualificación.
- Identificar los ámbitos, temas y posibles estrategias de formación y de cualificación de las prácticas.

La **proyección social** del Estudio apunta a contribuir a la resignificación, visibilidad y empoderamiento de las culturas escolares, que como espacios educativos y de formación de la ciudadanía, aún constituyen un espacio privilegiado para la socialización de los niños, niñas y jóvenes y donde vienen siendo desarrollados esfuerzos por articular los procesos lecto-escriturales, con las nuevas sensibilidades audiovisuales y los desarrollos de las tecnologías de comunicación e información.

Desde una **perspectiva política**, el Estudio busca aportar elementos significativos para la formulación de políticas públicas en el campo transdisciplinario de la Comunicación/Educación, nuevo campo académico muy relacionado con los estudios culturales, donde se analiza la interdependencia planteada por la globalización económica y la globalización comunicacional y la manera cómo estas variables pueden ser fuente de desigualdad social, por el acrecentamiento de la denominada “brecha digital” entre los hemisferios Norte y Sur.

Como **investigación para la acción**, más allá de identificar y caracterizar las prácticas comunicativo-educativas más significativas, el Estudio buscó ser un pretexto para vincular a los gestores y realizadores de las experiencias y proyectos, promoviendo entre ellos, redes de participación, comunicación e innovación en las instituciones educativas de la ciudad.

Son **resultados esperados** de este Estudio exploratorio:

- Construcción de una base de datos con la información relevante de las instituciones, actores y naturaleza de las experiencias y proyectos que pueden formar parte de los nodos,

satélites y redes de prensa, radio, video-televisión y las TIC por localidades, en la ciudad de Bogotá.

- Análisis cualitativo de las experiencias y proyectos más significativos en medios y las TIC, determinando rutas y senderos seguidos en su implementación, como lógicas y orientaciones de estructuración y principales alcances o desarrollos.
- Devolución de información sistematizada por categorías (en breves informes analíticos por institución y según el conjunto de tipos de medios utilizados), precisando las principales tendencias encontradas y construyendo un mapeado del campo (con posibles nodos, satélites y redes) de experiencias y proyectos en medios y las TIC en la ciudad.
- Realización de un evento distrital, organizado por mesas de trabajo (que interrelacione los sectores público/privado y la diversidad de las localidades de la ciudad), donde se pondrán en común las experiencias y proyectos más significativos, vinculando las instituciones, actores y principales responsables en un ambiente de discusión y diálogo, y cuyo propósito central será la configuración y consolidación de nodos, satélites y redes en medios de comunicación y las TIC, en una dinámica participativa y cooperativa.

La caracterización de las prácticas en Comunicación/Educación en las instituciones escolares buscó identificar tendencias y singularidades a partir de tres criterios de clasificación (actividades, experiencias y proyectos) que permitieran reconocer perfiles, estilos o formas de trabajo. Esta clasificación exploró los grados de integración alcanzados en el uso pedagógico de los medios y las TIC en la escuela, que están atravesados por imaginarios o ciertos sentidos preferidos por los docentes; por cierta complejidad alcanzada en las acciones teórico-formativas con los estudiantes; como también, por la forma como algunas nociones o tradiciones académicas del problema de la articulación de lo pedagógico con lo comunicativo tienen lugar en las culturas escolares.

Para efectos de la clasificación de las prácticas: se entendieron como **actividades**, una serie de acciones esporádicas del uso de medios de comunicación y las TIC en la escuela, que no forman parte de un plan y por tanto no se proponen una continuidad en el tiempo. Son **experiencias** aquellos trabajos con medios y TIC que permiten aprender en el tiempo y decantar pericia o experticia en un saber hacer, pero que no fueron deliberadamente pensadas como acciones con arreglo a fines y por tanto no surgen de procesos de reflexión y organización planeados. Son **proyectos** aquellos trabajos con medios y las TIC que ejecutan procesos previamente pensados y planeados, que se vinculan con actividades de las áreas o cursos de los colegios o con proyectos con énfasis mucho más comunicativos que educativos, como también aquellos que se organizan con un interés crítico por los problemas locales o relacionados con las culturas en las que se hallan insertos los jóvenes.

1.3 Marco Teórico

A partir de una sumaria revisión sobre el significado del carácter oral del lenguaje, se busca mostrar la importante transformación cultural que vino a operar la tradición lecto-escritural y en especial la institución escolar en la configuración del pensamiento moderno, que a su vez vienen a ser descentradas de su eje de poder y saber por la revolución audiovisual agenciada desde el ascenso de los medios de comunicación masiva, que como otros importantes mediadores

culturales, contemporáneamente han recibido a su vez nuevos bríos de renovación cultural con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El significado de tales cambios, entraña una necesaria reflexión sobre la adecuación o inadecuación de las culturas escolares respecto de un énfasis cada vez más comunicativo de la cultura, que ha venido a ahondar la denominada “crisis de la escuela” por cambios que deben ser comprendidos desde una perspectiva histórica, para que se pueda llegar a interpelar, de manera radical, la generalización de las economías de mercado en todas las culturas en la época de la “sociedad del conocimiento”, pues significa no sólo la transformación de la cultura popular y de las sociedades de masas, sino la edificación de un nuevo sujeto.

Bajo este contexto se insiste en la importancia de acercarse a entender los desencuentros entre las generaciones, no sólo desde el punto de vista antropológico, sino en lo que de reto comunicativo y educativo tiene este fenómeno para las culturas escolares y la sociedad actual. Por estas razones, es que el Estudio se reconoce orientado epistemológicamente por el campo Comunicación/Educación, como una perspectiva compleja que sobre todo resulta especialmente útil a las condiciones histórico-sociales de los países latinoamericanos, para los cuales lo educativo y lo comunicativo entrañan no sólo un problema de uso, apropiación o incorporación de medios y nuevas tecnologías en la institución escolar, sino la posibilidad de recoger de manera fuerte las tradiciones pedagógicas del pensamiento de Celestin Freinet y de Paulo Freire, en las perspectivas de liberación y de pensamiento democrático que ellas representan.

Esta misma orientación permite dar una nueva dimensión a la complementariedad pero también la disparidad que existe entre los “viejos” medios de comunicación analógicos como la prensa, la radio, el video o la televisión y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que parecieran redoblar la distancia que existe entre las naciones industrializadas y los países tercermundistas, pero que entendidas como nuevos dispositivos de saber y sociedad, pueden representar oportunidades insospechadas para posicionar las culturas locales en los contextos de la globalización que permitan redimensionar lo educativo como no circunscrito a lo escolar, siempre y cuando la vigencia de nuestras escuelas pueda ser pensada como un proyecto cultural.

Este recorrido termina resaltando el valioso aporte de María Teresa Herrán que con su estado del arte de la comunicación y la educación realizado en 1998 plantea un conjunto de retos y propuestas que este Estudio de caracterización de las prácticas con medios y TIC en Bogotá no puede desconocer de ninguna manera.

1.3.1 Oralidad y Escritura

Desde la separación de lo humano del determinismo instintual que caracteriza a los animales y de la invención-creación de las instituciones sociales, empezando por el lenguaje como institución y medio por excelencia para la expresión y la comunicación de las ideas y sentimientos, puede afirmarse que siempre ha habido medios de comunicación como vías de manifestación de la condición cultural de la humanidad.

Walter Ong precisa (1994), que la sociedad humana data de 30 mil o 50 mil años y que se formó con la ayuda del lenguaje oral, mientras que el escrito más antiguo se origina apenas hace 6 mil años, sin embargo, modernamente estamos tan habituados a la lectura y la escritura, como

tecnologías interiorizadas, que nos resulta muy difícil concebir un universo oral de comunicación y pensamiento o imaginar la primacía de la oralidad a no ser como una variante del universo plasmado por lo escrito, por lo que recién despertamos al carácter oral del lenguaje. Esa capacidad de leer el mundo, se deriva de la práctica cultural de escribir, pero sólo secundariamente de imprimir la letra, pues es con los contrastes introducidos por los medios electrónicos de comunicación y de impresión, que hoy nos sensibilizamos frente a la disparidad que ha existido siempre entre la escritura y la oralidad.

Este mismo autor subraya que aunque la retórica en los griegos (el “arte de hablar”, *technē rhētorikē* en tanto sistematización reflexiva), debió ser un producto de la escritura que continuó la fascinación por el habla oral, siguió siendo el paradigma de todo discurso. Luego las culturas tipográficas y con escritura no habrían en principio reducido la oralidad, sino que la habrían intensificado, posibilitando los “principios” o componentes de la oratoria como técnica (Op cit. Págs. 18-19).

Sin embargo, en *El Fedro* de Platón, la escritura es presentada ante el rey como instancia política del poder, como un *pharmakon* benéfico porque permite repetir y por tanto recordar (*anámnesis*), pero el rey la descalifica como poco provechosa para la memoria auténtica y más bien útil para la rememoración (*hipomnesis*), ya que resulta más afín con el olvido, el simulacro y la mala repetición, que con el cuidado de la verdad filosófica. Luego el poder sospecha, que la escritura es una mala droga o un mal juego (*paidia*) que conlleva no sólo cierta irresponsabilidad sino el olvido de la memoria (Derrida, 1995).

Para Jack Goody, el salto cultural que habría introducido la escritura, sería haber hecho explícitas las normas y las reglas que permanecían implícitas o al nivel de la “escritura profunda” de las sociedades orales. El hecho de grabar las leyes en tablas y exhibirlas en el foro por orden de los gobernantes, habría producido grandes efectos en todos campos de la vida social, al aparecer estas regulaciones sociales formuladas conscientemente por los gobernados. Esto habría introducido cierta fijeza en las normas, al distinguir ley y costumbre al interior de los cuerpos jurídicos, y tal vez desvalorizado la palabra hablada en provecho de lo escrito, lo que habría inducido cierta descontextualización de la comunicación, pero permitiendo, por el efecto acumulativo de la escritura, la institucionalización y el desarrollo moderno de la noción de Estado (Cfr. Guyomard & Vanier, 1989: 162-163).

Dice Michel de Certeau en su libro *La Invención de lo Cotidiano*, que la oralidad de las culturas es ya casi inaudible por la triunfal conquista de la economía escrituraria, porque desde el siglo XVII, la consignación de la palabra en el espacio, se convirtió en la “disciplina moderna” por excelencia, transformándose en “práctica iniciática fundamental”, que habría dado una nueva estructura al pensamiento y de la que incluso se podría sospechar, habría formado al niño moderno, al instituir la infancia como “mundo aparte” de la vida cotidiana a través de los procesos de escolarización.

Para Neil Postman (1995), a finales del siglo XVIII, la imprenta y la prensa escrita, la escolaridad obligatoria y la familia nuclear, habrían sido los factores fundamentales en la construcción de la idea de infancia. Estas mediaciones culturales habrían creado una nueva idea de adulto al separar los niños de su vida compartida con los adultos, pasando de un aprendizaje por prácticas, a un aprendizaje escolarizado, donde el objetivo era enseñarles a leer, lo que significaba enseñarles

cómo convertirse en adultos. Con el auge de la televisión desde los años 50, se habrían hecho accesibles a todas las personas los secretos de la cultura (políticos, de la medicina, de la sexualidad, etc.), lo que habría socavado la idea de infancia, contribuyendo así a su desaparición como ideal social.¹

Esta práctica mítica de escribir “para producir la sociedad como texto”, es indisociable de la reproducción masiva de lo escrito, que se hizo posible gracias a la imprenta de Gutenberg. En este proceso, se aisló al pueblo y lo popular de lo culto o civilizatorio y a la “voz” de lo escrito, pues el “progreso” terminó siendo sinónimo de la práctica escritora, mientras que las *vozes* y la *tradición* devinieron mundo mágico y sociedades primitivas (Certeau, *Op. cit.*).

Para Ong, restan por estudiarse a fondo los varios tipos de huellas de la tradición oral primaria de los pueblos, la “oralidad con conocimiento de la escritura”, y la cultura oral secundaria producida por la radio y la televisión (Ibídem, 155). Él recomienda no favorecer un reduccionismo explicatorio en el paso de la oralidad a la escritura y los consecuentes cambios operados en la psique y la cultura, pues son correlativos de la producción alimenticia, del comercio, la organización política, las instituciones religiosas, las habilidades tecnológicas, las prácticas educativas, los medios de transporte, la organización familiar y otros campos de la vida humana (Ibídem: 169-170).

Sobre este enlace entre oralidad y escritura Martín-Barbero (1998a: 133-144) ha resaltado por ejemplo, la distancia que existió entre la lectura colectiva de la literatura *de cordel* (dirigida a poblaciones urbanas) y de *colportage* (primordialmente producida para poblaciones campesinas)² y la forma como esta escritura con estructura oral transformó lo folklórico en culturas populares en la Europa de los siglos XVI al XVIII. Como primera gran empresa de vulgarización, esta escritura ponía al alcance del vulgo de manera simplificada y estereotipada los dramas y comedias cortesananas, pero también constituía un lugar de mestizajes y reapropiaciones al difundir canciones, romances, coplas, refranes y sucesos criminales. El circuito de recepción donde era leída, eran las *veladas* luego de las faenas, todo lo cual significa una gran distancia cultural respecto de la mediación más convencional que ejerce el libro o el periódico para un lector individual.

1.3.2 La Crisis de la Escuela

La escuela no puede reconocer que debe su hegemonía, como régimen de saber, a la comunicación instituida por el texto impreso y que el libro constituye su dispositivo de mediación fundamental, que no es sólo un paradigma pedagógico, sino comunicativo. Existe una

¹ Martín-Barbero (1996: 14), refiere este *desorden cultural* introducido por la televisión, como una transformación de los modos de circulación de la información en el hogar, ya que a diferencia del libro, que creó espacios de comunicación exclusiva entre los adultos, la sociedad entera habría levantado los complejos códigos de acceso del libro desvirtuando la secuencia escalonada del aprendizaje introducida por la lectura. Sobre todo, habrían caído las barreras represivas de la cultura respecto de ciertos saberes, quedando desenmascarados los mecanismos de simulación propios de la autoridad parental, se habría develado, a un niño sin culpa, la verdadera naturaleza del mundo adulto y la impostura perversa de las figuras públicas más reconocidas.

² Buhoneros o vendedores ambulantes que recorrían las ferias o las pequeñas villas distribuyendo folletos y almanaques donde convergían “relatos –canciones de gesta y libros de caballería- literatura clerical y algunos textos provenientes de la cultura ‘científica’” (Op. cit. Pág. 138).

correspondencia en la manera lineal como el estudiante progresa curricularmente y lo que las teorías del desarrollo formalizan como las escalas mentales de la edad (Martín-Barbero, 1997).

Por otra parte, la escolarización siempre ha contrapuesto la escritura y la imagen, resaltando lo “imaginario” de la imagen (en tanto mera copia, imaginación reproductiva o ficción) y defendiendo el mundo académico de una deshumanización tecnológica o a las nuevas generaciones, de una contaminación inmoral por los medios masivos de comunicación.

Pero esta desconfianza es añeja en Occidente, pues desde Platón, la imagen es copia de la realidad, porque ontológicamente siempre se la ha hecho equivalente a quimera, engaño o falsa creencia. Aristóteles criticó en el *Tratado del alma* esta idea platónica de la imagen como *mimesis* hablando de dos manifestaciones de la imaginación, una con relación a la sensibilidad y otra con relación al pensamiento, sin lograr establecer su diferencia, pues una de estas manifestaciones es ser una copia deformada de la sensibilidad; la otra se refiere a la capacidad de evocar imágenes independiente de ésta, en cuyo caso la imaginación no está determinada por la sensibilidad.

La relectura que hace Castoriadis de este descubrimiento aristotélico es que: “Si el alma puede darse a sí misma representaciones del mundo, no es porque el mundo tenga la capacidad de implantarse en la interioridad del sujeto, sino porque esta capacidad, esta potencia que es la imaginación, posibilita la creación de representaciones”. Luego la sensibilidad pertenece a la imaginación, que es la que permite crear un mundo propio para el sujeto, pero durante el proceso de hominización, en el psiquismo humano, la imaginación devino *afuncional*, es decir, no es como en los animales, genérica, canónica y repetida indefinidamente, sino flujo perpetuo de representaciones, afectos y deseos y por tanto productora de instituciones que socializan la psique y que coadyuvan en la creación de los imaginarios histórico-sociales (Castoriadis, 1997: 14-20).

Con el desorden cultural introducido por los medios masivos de comunicación y en especial por la televisión, que generalizó una cultura de masas (inconcebible para una minoría intelectual defensora de la Cultura con mayúscula) y que ha venido a ser agravada por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, es patente que los saberes en torno a la imagen se legitiman por fuera y contra los saberes escolares. Porque la escuela se encuentra desfasada del modelo de comunicación que los niños viven en sus casas, en el barrio, en los grupos de amigos o los medios de comunicación, y estos nuevos lenguajes crean nuevas sensibilidades, modos de percibir, de sentir y de aprender no le llegan a la gente por la escuela. Esto no sólo significa una dificultad de acceso a esa imprescindible segunda alfabetización audiovisual e informática, sino procesos de exclusión y segregación sobre todo para los niños de las escuelas públicas que quedan relegados de las lógicas de los nuevos saberes, las informaciones y sobre todo de los lenguajes, las gramáticas y las escrituras. Lo que a la larga se constituye en factores de dependencia y vulnerabilidad frente a las transformaciones producidas en los países industrializados y a las fluctuaciones del mercado mundial globalizante.

La educación como institución social, sufre de una crisis creciente en las últimas décadas, el sistema educativo en su conjunto ha perdido reconocimiento social, pero la novedad estriba ahora en que esa crisis ha venido a ser agudizada por la revolución tecnológica de los medios masivos de comunicación y en especial por las tecnologías electrónico-digitales y por la revuelta

sociocultural que configura una brecha intergeneracional sin paralelo en la historia,³ que ha cambiado la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que la actual ruptura generacional remite a “una experiencia que no cabe en la linealidad de la palabra impresa”, ya que los niños y jóvenes aparecen ahora en el lugar de transmisores de una cultura irreconocible para los adultos y porque la información ya no circula exclusivamente por los libros, los maestros o las aulas de clase (Mead, 1977).

Esta autora, señaló lo importante que resulta el desanclaje para las culturas de los jóvenes, que muestran grandes capacidades migratorias en el espacio y hacia otras temporalidades, lo que les permite convivir en varias dimensiones muy diferentes, sin que esta experiencia se experimente como un cambio social y tras proyectos que no persiguen el cambio del mundo, sino la transformación personal o el cambio de la vida. Luego se trata de nuevas formas de hacer otra política, que pasan por la dimensión corporal, pero que también incluyen nuevas formas de estar juntos, de identificarse, como también de segregarse.

La crisis de la institución educativa se precipita por el eclipse de la familia como elemento básico de la socialización primaria de las nuevas generaciones (Savater, 1997: 58). Ahora la escuela no puede ocuparse sólo de enseñar, sino que esta tarea del pasado se ha complejizado hasta hacerse casi imposible por el objeto de nuevas demandas para las que no estaba preparada, tales como la formación de valores o la articulación de la formación con el mercado laboral (Tedesco, 1995: 98), pero también porque se le exige contribuir en la formación en una perspectiva de género, el reconocimiento de la pluriculturalidad étnica, la educación sexual, la educación tributaria, la mediación y negociación de conflictos, la sensibilización hacia una cultura de la salud, el buen uso del tiempo libre, la defensa y proyección ambiental, etc. Pero es inveterada la ruptura que existe entre la escuela y el entorno social a la que presta su servicio educativo y entre el proceso de socialización del sujeto dentro de la institución escolar y otros ambientes de socialización cotidianos como la familia, la calle, los influyentes medios de comunicación, las culturas de los pares etéreos y en general la vida ciudadana.

Pese a estas graves y difusas demandas sociales que hoy se formulan sobre la escolaridad pública, esta institucionalidad aún representa un importante bastión en la construcción de las subjetividades, la convivencia, la construcción de un sentido ético y ciudadano y un factor de esperanza y desarrollo de los pueblos. Pero el malestar social en aumento, con el que las culturas escolares tienen que lidiar, muestra que su sentido institucional es mucho más amplio que limitarse al restrictivo paradigma de los procesos de enseñanza-aprendizaje que predomina en las reflexiones sobre lo educativo, de perseverar en un desentendimiento de los saberes y realidades locales, de despreocupación por el distanciamiento intergeneracional y alejamiento de los padres de familia del ámbito escolar, de la fragmentación del saber y la autarquía en sus prácticas de aula, como de la rigidez y el autoritarismo en la organización de la vida escolar y la gestión

³ Eric Hobsbawm (1998) sostiene que en el período 1947-1973, al que califica como de los "años dorados", se caracterizó por la emergencia de un abismo generacional. Distintos investigadores que analizan el escenario cultural y social en que crecen hoy las nuevas generaciones coinciden en afirmar que en la década de los años 50 habrían tenido lugar un conjunto de transformaciones irreversibles en la sociedad occidental. Renato Ortiz (1997), por ejemplo, sostiene que desde entonces comenzó a producirse un proceso de mundialización de la cultura cuyo eje es hoy el mercado consumidor, que difiere de las identidades propugnadas por la acción pedagógica de los Estados y de la escuela.

administrativa. Todos, procesos relacionados con la falta de construcción de un proyecto público de participación, autonomía y democratización ciudadana.

De cara a los desfases o “destiempos” de la escuela respecto de los nuevos retos de una cultura densamente comunicativa como de la masificación del consumo de los medios, es urgente que las culturas escolares reflexionen lo que significa la emergencia de un nuevo *sensorium* o percepción de lo real por el pensamiento visual en las nuevas generaciones. Lo que implica pensar en una integración compleja entre la oralidad, la lecto-escrituralidad, la audiovisualidad y la creciente influencia del mundo digital-electrónico.

Frente a la pérdida de sentido de la escuela, que reportara en la década de los años 90 el *Proyecto Atlántida* en nuestro país, como del divorcio de las expectativas entre las nuevas generaciones y las del mundo adulto,⁴ se propone que la incorporación de los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías, constituyan una de las formas de conectar el mundo escolar con los saberes que circulan en el “mundo de la vida”, anticipando que esta vinculación pasa por la identificación de múltiples condiciones socioculturales, como de necesarios desplazamientos de las culturas escolares hacia la comunidad local para auspiciar una articulación innovadora de la comunicación con la educación.

El nuevo Premio Nacional de Paz 2003 otorgado al Colectivo de Comunicaciones de Montes de María en el departamento de Bolívar, integrado por 18 emisoras escolares, un canal regional de televisión comunitario que llega hasta el barrio Nelson Mandela de Cartagena, donde viven muchos desplazados de la región y un cineclub itinerante en plazas y parques, muestra que la comunicación masiva es una alternativa frente al conflicto armado y una forma como la escuela, los niños, padres de familia y maestros puede educar de otra manera sobre el medio ambiente, los derechos humanos, la resolución de conflictos, el afianzamiento cultural y la justicia comunitaria. (Cfr. *El Tiempo*, jueves 11 de diciembre de 2003: 1-22 y 1-24)

El desfase entre la experiencia cultural desde la que hablan los maestros y desde donde hablan los estudiantes permite entrever que en la mayoría de las culturas escolares resulta dudosa una incorporación de la tecnicidad del libro (a no ser el libro-de-texto o del manual y de un tipo de conocimiento de tipo lineal) y una distancia todavía mayor del uso frecuente y la apropiación de los medios de comunicación de masas, como también de los “recursos audiovisuales” y en mucho menor medida de las llamadas “nuevas tecnologías”, donde la interactividad, la posibilidad de vincular lo global con lo local y de interactuar con otro siempre distinto, resultan ser atractivos culturales nada desdeñables.

Según los análisis de Martín-Barbero (1994), la modernidad es sinónima de “cultura letrada” y aunque en América Latina somos modernos en los aspectos claves de la vida, tal modernidad no tienen como eje el libro y la lecto-escritura, sino la oralidad, lo que significa que somos modernos sin haber incorporado el libro (que sí fuera el eje de la modernidad intelectual occidental).⁵ Los

⁴ Cfr. *Proyecto Atlántida. Informe Final*. Fundación FES-COLCIENCIAS, octubre de 1995.

⁵ Al culpar a la televisión porque los jóvenes leen poco, la escuela no reflexiona por qué no ha hecho del libro una experiencia creativa y placentera y sobre todo, por qué no es una experiencia cotidiana el escribir cotidianamente, tal vez como lo propuso Paulo Freire (1989) para la educación de adultos: donde aprender a leer es aprender a escribir la propia historia, desde la riqueza cultural de nuestros pueblos.

jóvenes estarían más compenetrados con una “oralidad secundaria”, como forma de gramaticalización más vinculada a los medios y la sintaxis audiovisual que a los libros (lo que significa una primacía de lo concreto sobre lo abstracto, de lo no-verbal, lo kinésico y lo proxémico, lo facial y lo espacial), de donde derivaría que las culturas urbanas de la sociedad de los *mass media* sean más orales, emotivas e intuitivas.

“Un joven investigador psicólogo decía hace algunas semanas que había descubierto algo realmente terrible: en los colegios públicos hay muchos niños que para los que aprender a leer es perder su propia riqueza de vocabulario, es decir que aprender a leer está inserto en la escuela como un ritual de aprendizaje obligatorio, los niños sienten que hablar como se escribe está dotado de mayor legitimidad que hablar como se habla, de tal manera que, para muchos niños –como lo constata en su investigación- el aprendizaje de la escuela castra toda la riqueza de vocabulario que el niño lleva de su barrio, de su mundo, de su vida, de su grupo social, para entrar en un vocabulario estándar completamente alejado del mundo, de la vida, del muchacho o la muchacha.” (Martín-Barbero, 1998: 357)

Según David Buckingham, esa distancia intergeneracional siempre estará presente porque el interés de los niños ya no estaría tan centrado en la televisión -y ya hay maestros que crecieron con ella-, sino que se ha venido trasladando a los videojuegos, los videoclips y a la Internet, luego una educación para los medios debe intentar validar la cultura en la que crecen los niños, dentro de la escuela, lo que representa un problema con los maestros, que han sido formados en que su cultura es mejor que la de ellos y en que deben usar su autoridad para enseñarles a ser libres, por lo que conciben los medios de comunicación como formas de esclavización del pensamiento infantil y juvenil.

Además, es una de las funciones instituidas de la escolarización moderna, separar a los niños de los adultos, lo que no significa que los docentes no puedan aprender de las culturas informales infantiles o de la experiencia cultural audiovisual de los jóvenes y que las nuevas generaciones puedan enseñar de su alfabetización visual y de consumo cultural a sus maestros, sin extremar la idea que los niños devengan maestros por ello. Si estas antinomias resultan esencializadas, como Neil Postman lo ha formulado en *La desaparición de la infancia* [1982], se termina hablando de una radical separación entre culturas lecto-escritas y audiovisuales, cuando en realidad existe multiplicidad cultural incluso dentro del aula y la televisión no es sólo un régimen visual sino audio-visual y en el caso de la Internet la lecto-escrituralidad prolifera en los hipertextos (Hernández & Sancho, 2003).

La crítica más punzante que hoy se dirige al sistema escolar y a la escuela en particular, es que la educación ya no puede seguir siendo circunscrita al modelo escolar, porque se halla rebasado espacial y temporalmente por concepciones y procesos de formación correspondientes a la sociedad-red, porque ya no hay una única edad ni un único lugar para aprender y porque estamos pasando de una sociedad con sistemas educativos a una sociedad educativa que atraviesa el trabajo, el ocio, la oficina, el hogar, la salud y la vejez (Martín-Barbero, 2002a: 12).

1.3.3 La Sociedad Informacional y el Campo Comunicación/Educación

Un texto fundante de las principales características que pueden reconocerse en ese nuevo modo de pensar, enunciar y sentir las mutaciones culturales de las últimas décadas fue *La condición*

postmoderna, escrito por Lyotard en 1979. Planteado como un informe sobre el nuevo estatuto del saber en las sociedades postindustriales, enuncia un cambio en las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes, pero también en el descreimiento de los metarrelatos articuladores de la actitud moderna, como efecto agravado por el progreso mismo de la tecnología. Lyotard lee una variación en el discurso del saber científico, tras el denominado “giro lingüístico” operado en las ciencias y las técnicas y por lo tanto, un cambio radical para dos funciones básicas del saber y en general, de los sistemas escolares: la investigación y la transmisión de conocimientos.

Ubica en esa informatización de la sociedad, una gran transformación en la forma de producción, circulación y recepción del saber, donde la información audiovisual empieza a aparecer desligada de la formación; por lo que el saber cobra un estatuto de mercancía convirtiéndose en una fuerza principal de producción, situación que hará que los países en “vías de desarrollo” veamos incrementada una brecha frente a las capacidades productivas y el poder de las naciones desarrolladas. Como también, que: “El Estado empezará a aparecer como un factor de opacidad y de ‘ruido’ para una ideología de la ‘transparencia’ comunicacional, la cual va a la par con la comercialización de los saberes.” (Lyotard, 1989: 18)

Desde esa década ya se avizoraba el debilitamiento progresivo de los Estados-nación con el consiguiente declive del Estado de bienestar y un posicionamiento de los “decididores” (OMC, FMI, BM, Chase Manhattan, Bundesbank y otros) para someter la cultura, la educación y la comunicación a sus políticas y recomendaciones transnacionales, parte de las cuales han repercutido en el desmantelamiento de la escuela pública y en la conducción de los sistemas educativos por una lógica de eficiencia, eficacia, competitividad y “calidad”.

Ésta y otras caracterizaciones de la sociedad, fluctúan, según la primacía concedida a los aspectos económico, cultural o tecnológico. El concepto de globalización, por ejemplo, considera a la economía como el eje articulador de la “nueva sociedad”, en realidad un capitalismo planetario de nuevo cuño, que se estructura sobre la base de una economía informacional, agenciada por el neoliberalismo como una ideología de pensamiento único.

Desde la década de los años setenta varios autores de la teoría social han intentado descifrar la sociedad contemporánea analizando del rol clave que cumplen las tecnologías de la información y comunicación, que ha sido nombrada como: “hiper-moderna o postindustrial” (Touraine, 1969)⁶, “sistema-mundo” (Wallerstein, 1979)⁷, “sociedad de la tercera ola” (Toffler, 1980)⁸, “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1994)⁹, “sociedad digital” (P. A. Mercier, N. Negroponte y J. Terceiro)¹⁰, “cultura virtual o cibercultura” (A. Picistelli, 1995)¹¹, “sociedad de la inteligencia

⁶ TOURAINE, Alain (1969). *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Editorial Ariel.

⁷ WALLERSTEIN, Immanuel (1979). *El moderno sistema mundial*. México: Siglo XXI Editores.

⁸ TOFFLER, Alvin (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

⁹ DRUCKER, Peter Ferdinand (1994). *La sociedad post capitalista*. Barcelona: Grupo Editorial Norma

¹⁰ MERCIER, Pierre-Alain (1985). *La sociedad digital: las nuevas tecnologías en el futuro cotidiano*. Barcelona: Editorial Ariel.

NEGROPONTE, Nicholas (1995). *Ser digital: el futuro ya esta aquí, y solo existen dos posibilidades: ser digital o no ser*. Buenos Aires: Editorial Atlántida.

TERCEIRO, José B. (1996). *Sociedad digital: del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.

¹¹ PISCITELLI, Alejandro (1995). *Ciberculturas: en la era de las maquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.

interconectada” (Tapscott, 1998)¹², “sociedad del riesgo” (Beck, 1998)¹³ y “sociedad del control” (Hardt-Negri, 2001)¹⁴.

Por ahora parece ser más aceptada la denominación “sociedad de la información” (Castells, 1999), con la que este experto caracteriza el surgimiento de una nueva sociedad, economía y cultura, ya que:

1. vivimos en una “sociedad informacional” en tanto la información es el atributo principal de esta nueva forma de organización social. Castells distingue entre la sociedad de la información y la sociedad informacional, pues el primer término destaca el papel de la información entendida como comunicación de conocimiento que ha sido relevante desde la Edad Media. Mientras la sociedad informacional constata que la información se ha convertido en el atributo principal de una forma nueva y específica de organización social (Castells, Op. cit., 51). Así establece un paralelismo entre industria e industrial, puesto que sociedad industrial no es solo una sociedad en la que hay industria, sino aquella donde la estructura social y las formas tecnológicas de la organización industrial están presentes en todos los órdenes sociales, desde lo económico y militar hasta la vida cotidiana;
2. una nueva economía, puesto que en el “capitalismo informacional” prima una economía informacional, global y conectada en redes que transformó las empresas y el trabajo con nuevas formas de producción que van desde el postfordismo o la producción en serie a la producción flexible; nuevas organizaciones donde las pequeñas y medianas empresas están mejor adaptadas a la innovación y son fuentes de creación de puestos de trabajo; y nuevas formas de gestión como el toyotismo, que representa la colaboración entre la dirección y el trabajador, la mano de obra multifuncional, el control de calidad total y la reducción de la incertidumbre; y
3. una nueva sociedad ya que la “cultura de la virtualidad real” se ha convertido en algo tan real como la propia realidad porque la existencia material/simbólica del mundo (incluidas las expresiones culturales) viene siendo capturada y sumergida en un escenario de imágenes virtuales y simulación multimedial, donde las apariencias en pantalla no son sólo un sustrato a través de la cual se comunica la experiencia, sino la experiencia misma. Donde el espacio y el tiempo como condiciones de posibilidad del conocimiento y de la vida humana han sido transformados en flujos que sustituyen a los espacios de lugares, y en tiempos atemporales donde interactúan pasado, presente y futuro.

Castells cree paradigmáticas las transformaciones e interacciones que provocan las TIC en todos los órdenes sociales y económicos porque se convierten en la base material de la sociedad red que caracteriza por cinco aspectos:

- La información es su materia prima: son tecnologías para actuar sobre la información.
- Gran capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías.
- Existe una lógica de interconexión de todo sistema o conjunto de relaciones que utilizan estas nuevas tecnologías.
- Relacionado con la interacción, pero siendo un rasgo claramente diferente, el paradigma de la tecnología de la información se basa en la flexibilidad.

¹² TAPSCOTT, Don (1998). *Creciendo en un entorno digital: la Generación Net*. Bogotá: McGraw-Hill.

¹³ BECK, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

¹⁴ HARDT, Michael & NEGRI, Toni (2001). *Imperio*. Bogotá: Ediciones Desde abajo.

- Esta revolución tecnológica es la convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado.

Sin embargo ya está claro que no se trata de una mera revolución tecnológica o la expresión de la autonomización de la ciencia de la sociedad, sino parte del proyecto de globalización de una sociedad de mercado, concebida como la expansión ilimitada de un pseudo-dominio racional de la realidad, que desde hace tiempo ya no concierne sólo a las fuerzas productivas y a la economía, sino que devino un proyecto de dominio total de los substratos físicos, biológicos, psíquicos, sociales y culturales (Castoriadis, 2000).

Aún no hay consenso académico entre los investigadores que conciben el presente como continuidad lógica de la modernidad y quienes lo asumen como ruptura con ella, por tanto no hay homogeneidad en aceptar si esa transformación del conocimiento como base productiva de la sociedad que desenaja la configuración social, permite hablar de una nueva era en la humanidad.

Frances Cairncross¹⁵ por ejemplo, proclamó la muerte de la distancia (1998), el predominio del idioma inglés y la revolución económica global gracias a las nuevas tecnologías, con grandes efectos en la vida cotidiana de los pueblos. Entiende estas transformaciones como efecto de tres revoluciones en el transporte: en el siglo XIX en el transporte de bienes por la invención de los buques de vapor y la caída de las tasas de impuestos a las exportaciones, en el siglo XX en el transporte de personas por la llegada del automóvil y la caída en el costo relativo de viajar en él y luego por la caída dramática del costo en el vuelo aéreo. Predice que en el siglo XXI la revolución será en el transporte de ideas e información con la caída en el costo de circuito de los satélites, pero cree que esta revolución es diferente de las dos anteriores, por su capacidad de reforzarse a sí misma, porque esta idea de abaratamiento de la circulación de información se difunde instantáneamente y casi todos los países pueden integrarse al juego de aplicarla, refinarla y hacerla más exitosa en el ámbito comercial (2000: 57-67).

Mientras que Nicholas Garnham¹⁶ por su parte, critica el principio de la sociedad-red con el que Castells caracteriza la actual organización social y empresarial del capitalismo, como una teoría de la comunicación tecnológicamente determinista, que se habría convertido en *LA* teoría social por excelencia, al tiempo que se habría convertido en una ideología del actual periodo histórico que legitimaría a quienes sustentan el poder económico y político (2000: 69-104).¹⁷

Manuel Castells resalta que “lo que ha cambiado no es el tipo de actividades en que participa la humanidad, lo que ha cambiado es su capacidad tecnológica de utilizar como fuerza productiva

¹⁵ Editora de la revista *The Economist*, una palestra prominente del neoliberalismo económico. Plantea en últimas que lo importante de esta revolución tecnológica no reside propiamente en tales avances tecnológicos, sino en las consecuencias positivas y negativas que las nuevas tecnologías acarrearán para nuestras vidas.

¹⁶ Riguroso fundador de la tradición académica británica de la política económica de las comunicaciones.

¹⁷ Sobre este debate no puede quedar desapercibido lo que Dierckxsens resalta citando a Houtart (2003: 83-115) que: la globalización neoliberal es más un proceso de acumulación de capital a escala mundial, donde éste se ha desvinculado de la esfera productiva incursionando en el ámbito monetario y financiero altamente especulativo, lo que favorecería a las transnacionales a costa de los capitales más locales y donde el creciente desempleo estaría flexibilizando las relaciones de trabajo, bajando los salarios reales, prolongando las jornadas de trabajo y fomentando la pérdida de la seguridad económica y social. Por tanto, no se trataría de un modelo económico “que sería fruto de un avance del proceso tecnológico en el campo informático y de la comunicación”.

directa lo que distingue a nuestra especie como rareza biológica, eso es, su capacidad de profesar símbolos”. Esto es subrayado por Martín-Barbero como: “haber colocado en su centro, en cuanto *fuerza productiva directa*, a la cultura en su más profunda acepción: la capacidad de procesar símbolos, esto es de conocer e innovar” (2002: 178), pero que pese al énfasis puesto en la importancia de las nuevas tecnologías, esta teorización no constituye un determinismo tecnológico, lo que resultaría un falso dilema, ya que la tecnología es social y la sociedad no puede ser comprendida sin sus herramientas técnicas.

Desde una perspectiva cultural esto significa que los saberes son ahora la base de cimentación de un nuevo imaginario socio-histórico, pero donde la ciudadanía deviene solamente: usuaria-consumidora, votante y contribuyente. Es decir, que el irrealizado proyecto de la construcción democrática ya pareciera no necesitar el tipo antropológico del individuo crítico, reflexivo y deliberante, sino la generalización de un conformismo generalizado, donde el único sentido posible es la mercantilización de todos los órdenes de la vida.

Esta nueva sociedad de la información o la comunicación designa también: i) la omnipresencia de los medios informativos y de una inmanejable cantidad de información a disposición de quienes pueden acceder al paradigma de la conectividad; ii) la creciente importancia de aquellas empresas que no poseen bienes físicos, sino que producen o transportan información (software, telecomunicaciones, tecnología genética, entretenimiento); iii) la generalización de la tecnología informática (tanto de *hardware* como de *software*) y la cada vez mayor participación de componentes computacionales en los productos industriales; iv) un nuevo ritmo en el proceso de la innovación de las empresas e industrias que ha conducido a una revaloración de la fuerza laboral, transformando la noción de trabajo y de empleabilidad, y a que sean mejor valoradas y remuneradas las actividades de los “analistas simbólicos” que los trabajos rutinarios v) la instauración de un “aprender durante toda la vida” y por tanto una generalización de la educación y la pedagogía en varias esferas de la sociedad.

Ese concepto de sociedad de la información, del conocimiento o del saber, está asociado al de autopistas de información por donde circula la información digital que reemplazó el sistema analógico,¹⁸ al de la globalización cultural y económica y el uso de satélites geostacionarios de uso comercial para las telecomunicaciones.

Para los sistemas educativos, estos cambios radicales implican una pregunta por el estatuto que hoy tiene el saber, tanto como sumatoria de un bagaje cultural acumulado, como actitud reflexiva acerca de los saberes y disciplinas, como pensamiento socialmente organizado y por tanto, como construcción socio-histórica cambiante. Una discusión sobre si es deseable una avenencia con los nuevos ideales de la modernidad tecnológica, que acriticamente han sido entendidos como un determinismo instrumental que se remarca desde el discurso de una brecha digital a subsanar por una mayor conectividad de las instituciones y personas. En el campo educativo, este imperativo tecnocrático no repara en las brechas temporales de nuestras culturas escolares, que mantienen una educación descontextualizada de los problemas nacionales; la tradicional escisión entre discurso y práctica pedagógica (básicamente memorística y autoritaria); y el desencuentro de la

¹⁸ La conversión electrónica de las realidades en *bits* consiste en la sustitución de una tecnología de voltaje eléctrico por otro mucho más potente basado en el código electrónico de tipo numérico y binario: positivo/negativo, activo/inactivo, verdadero/falso, *on/off*, que se representa con los números 1/0, respectivamente.

cultura escolar con la vida cotidiana, que separa cada vez más a los adultos de las nuevas generaciones, y a la escuela de la sociedad. (Parra Sandoval, 1996)

La escuela y la universidad aún no han calado que el modelo educativo ya no puede seguir siendo escolarizante puesto que cada vez se ha tornado más preponderante el papel educativo de la sociedad, por tanto, que la cotidianidad laboral, ciudadana, familiar, la de los grupos de pares, los medios de comunicación y del “tiempo libre”, forman a cada momento y a todas las edades. Esto terminará transformándole actual papel del profesorado y de las academias, afectando su lugar de poder y saber en la cultura, que ya ven relativizadas sus prácticas orales y la preponderancia del libro impreso como “eje tecno-pedagógico” de la escuela moderna.

El cambio en el estatuto del saber también está estrechamente vinculado con las nuevas relaciones de los sujetos con el hacer social, que ha mostrado grandes variaciones sobre todo en lo que respecta a los lugares ocupados por los niños, los jóvenes y las mujeres en los procesos de socialización. Esto enfrenta a la escuela y la universidad con saberes y competencias culturales provenientes de la experiencia social y las memorias colectivas, en las que la tradición académica y la sociedad en su conjunto, no quieren reconocerse.

Los sistemas escolares parecen destinados a no poder superar la concepción fragmentada del saber, cual sumatoria de conocimientos sin conexión, porque se hallan cada vez más convencidos del cientificismo positivista y racionalista donde cierta numerología propia de los modelos econométricos y estadísticos, aparentemente “explicativos” de la sociedad, cuando en realidad tales ponderaciones matematizantes son un efecto de esa significación imaginaria social que es la expansión ilimitada del dominio “racional” tecno-científico y que se desentiende de las dimensiones políticas, sociales y culturales. Por esta orientación, los servicios públicos de educación se distancian cada vez más de la construcción de lo nacional y de emprender procesos de reconstrucción del tejido social y comunicativo del país, sugestionados por alcanzar una enseñanza “por competencias”, que sólo es rentable para un régimen de estándares de formación y de políticas transnacionales de supervisión, control y competitividad entre las instituciones.

Esta investigación se articula conceptualmente desde el marco interdisciplinario del llamado campo Comunicación/Educación, que implica pensar más en términos de relaciones que de estructuras (Bourdieu, 1995), en tanto que el mundo social y dentro de él las prácticas comunicativas y educativas, son redes de relaciones donde entra en juego el problema del poder y las estratégicas alteraciones que vienen transformando la cultura occidental.

En este campo se viene configurando una exploración teórico-práctica que busca superar varios reduccionismos que empobrecen las posibilidades de tal relación: i) una mirada unilateralmente pedagógica o primordialmente centrada en las teorías educativas, puede hacer creer que toda comunicación es educación y viceversa o que la educación es sinónima de escolarización formal, lo que olvida los procesos educativos no-formales e informales y la permanente reflexividad crítica que debe existir sobre las finalidades de las instituciones educativas en cada periodo histórico; ii) refrendar la perspectiva tecnicista provoca la confusión de asimilar la comunicación con los medios que escamotea el papel de las audiencias como sujetos comunicativos, otra vertiente de esta misma tendencia es la que pondera acríticamente la “tecnología educativa” como modelo de integración de las innovaciones tecnológicas, la informática, la privatización educativa o la educación a distancia; iii) auspiciar un enfoque interpretacionista centrado en el código, lo

semiótico o la hermenéutica, implica defender a ultranza las perspectivas estructuralistas y postestructuralistas relegando el campo como práctica social y *praxis*; iv) una última reducción del campo está relacionada con los proyectos o trayectorias prácticas en ámbitos educativos y comunicacionales o en los medios y en la escuela, pero donde está ausente la reflexividad crítica, la teorización y la investigación (Huerco, 1999: 20-26).

Por otra parte, el campo Comunicación/Educación involucra ciertos modos de relación entre teoría y práctica, con sus consecuentes horizontes de pensamiento, teorías “mudas”¹⁹ y modalidades prácticas; entre ellos:

- i) El enfoque funcional-culturalista que emprende el estudio sistemático de la comunicación como hecho cultural, desde las experiencias del *British Film Institute* (fundado en 1933) hasta la *Association for Media Literacy* de Toronto, Canadá;
- ii) El enfoque latinoamericano que procura transformar los medios de información en medios de comunicación, promoviendo la criticidad y el diálogo, alentando una pedagogía de la comunicación educativa que promueva la participación y la horizontalidad entre los actores.
- iii) La expresión los medios “en” la escuela indica la atribución de un significado particular a la relación entre comunicación y educación escolar, que ha adquirido gran relevancia en la práctica como una especie de “sentido preferente”. En este caso, el énfasis está puesto en los usos socioeducativos de los medios, diferenciados según los modelos pedagógicos que los enmarquen. Existen propuestas de uso informacional, que apuntan a incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión; en este caso, los medios utilizados cumplen una función meramente instrumental como apoyo, soporte o refuerzo de la enseñanza.
- iv) Otras propuestas responden a una perspectiva funcionalista, que se caracteriza por no plantear críticamente las condiciones de conflicto estructural de nuestras sociedades.
- v) Finalmente, las propuestas animadas por un modelo pedagógico crítico apuntan a provocar instancias dialógicas frente al material utilizado, lo que alienta la reflexión y la toma de posición, o se centran en el uso de los medios en la «educación popular», como una alternativa. Por lo general, el modelo crítico contiene una modalidad participativa y se procura integrar a los medios en un «proyecto educativo». En esta línea, algunos autores (haciendo especial referencia a la educación a distancia) plantean un enfoque alternativo centrado en la capacidad productiva (como emisores) de los receptores, o en la participación y en diferentes mediaciones pedagógicas.
- vi) En el caso de la educación para la recepción, el énfasis está puesto en los procesos subjetivos, equiparando al educando con el receptor, tanto en desarrollos de la investigación como en prácticas educativas. Las experiencias en esta línea han intentado elaborar una metodología que tuviera en cuenta no ya los medios de comunicación sino la función mediática de estos medios, es decir las relaciones que las personas establecen entre ellas, remitiéndolas a las condiciones de recepción, a las mediaciones múltiples, y esto en relación con los productos. De este modo, por

¹⁹ En tanto tradiciones, representaciones o campos de significación culturalmente producidos, que como conjunto de nociones, valoraciones e ideologías no explicitadas tienen una indudable eficacia práctica, sobre todo como programas políticos-culturales, tal es el caso de la estrategia liberal y su representación de la educación para la comunicación que caracterizaron a la escuela como aparato de disciplinamiento y culturalización de lo popular (educación bancaria según Freire) y de desplazamiento o subvaloración de las culturas orales por la lectoescrituralidad y el universo ilustrado de la escuela.

- «recepción activa» entienden la posibilidad de alentar una lectura crítica y dialógica de los medios, centrada en los sujetos y las instituciones o las comunidades de legitimación de aprendizajes y de interpretación y apropiación por parte de los sujetos.
- vii) Más allá de estas propuestas, el problema, para otros, consiste en desarrollar una pedagogía crítica de las alfabetizaciones posmodernas, cuya finalidad es crear comunidades de resistencia que enfrenten a lo hegemónico: pedagogías de oposición capaces de desenmascarar el lazo político existente entre los nuevos modos de comunicación y las prácticas sociales que se legitiman, y de negar los mandatos de los desarrollos de la economía de mercado neoliberal. (Huergo, 1999 – Valderrama, 2000)

El campo Comunicación/Educación es la relación interdisciplinaria o transdisciplinaria entre dos disciplinas con prácticas y relaciones profesionales con objetos propios, interesadas en las transformaciones culturales y el poder innegable de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información en las transformaciones culturales del imaginario de la “sociedad de la comunicación y la información”, que puede interpretarse como:

- i) La configuración de una sociedad con una alta densidad comunicativa donde circula en tiempo real una gran masa de saberes e información que ocupa múltiples espacios de la cotidianidad, en realidad una revolución numérica o de digitalización generalizada de la cultura, que difunde tres sistemas de signos comunicativos (el sonido, la imagen y el texto), que hasta ahora también habían devenido actividades productivas relativamente independientes (Ramonet, 1997);
- ii) La complejización de las prácticas comunicativas por la mediación técnica y tecnológica que viene generando cambios en las sensibilidades, percepciones y cognición de los individuos, especialmente de los más jóvenes pues se estarían construyendo nuevas maneras de leer y de escribir y habrían aparecido “nuevas figuras de la razón” por efecto de la incorporación de la imagen en la producción de conocimiento lo que estaría potenciando nuevas relaciones entre lo inteligible y lo sensible y entre experimentación y simulación (Martín-Barbero, 2002);
- iii) Pero sobre todo el advenimiento de un rol estratégico de la producción y posesión de conocimiento e información, ya que en el concierto mundial económico neoliberal, se ha colocado como fuerza productiva directa, a la capacidad específicamente humana de la creación simbólica, lo que significa colocar a la capacidad de conocer e innovar en un círculo de retroalimentación acumulativo (Castells, 1999: 58).

Este nuevo ecosistema comunicativo constituye en realidad una “alfabetización múltiple” que tendría como base una “pedagogía perpetua” (McLaren, 1994) reestructuradora de la conciencia, y que obraría como una “alfabetización posmoderna” (Huergo, 1999), ya que este nuevo ordenamiento cultural estaría creando modificaciones en la subjetividad y la socialidad hasta el punto de reestructurar la percepción, los imaginarios colectivos, las expectativas y las acciones individuales y colectivas.

El debate que anima el campo no es sólo teórico-cultural,²⁰ sino fundamentalmente político e interesado sobre el significado del "desarrollo" en América Latina. Por lo que son los contextos

²⁰ En este marco epistemológico, se entiende la “cultura” según la conceptualización formulada por Clifford Geertz desde la antropología simbólica: como el “campo de lucha por el significado”, que permite visualizar a múltiples

político-sociales, los que desde un principio han marcado el campo en sentido estratégico (más allá de "estrategias" fragmentadas, obsesionadas por poner orden las prácticas culturales o que fantaseaban la conjunción de las tecnologías para una vida feliz). La discusión de fondo siempre ha estado apoyada en dos posiciones políticas: la que entendía al desarrollo como difusión de innovaciones, asociada con macroproyectos como *La Alianza para el Progreso*; y la que sostenía con diversas prácticas, variadas construcciones teóricas y apuestas estratégicas, sociales o culturales, la posibilidad que los pueblos fueran artífices de su historia y liberación y que ha venido desarrollando articulaciones tales como: comunicación y educación, comunicación para la educación, educación para la comunicación, alfabetización audiovisual, etc.)

Estas profundas bifurcaciones en la cultura han reificado el mito de la máquina, como concepción prejuiciada y restringida de la tecnología, como imperativo artefactual sinónimo de progreso, modernización y mejora automática de la calidad de vida. También han clientelizado la ciudadanía, privatizando el espíritu de lo público por una acendrada crisis del sentido, hacia el imaginario sociocultural de la fetichización mercantil como paradigma de vínculo interhumano.

Desde cierta visión ideologizada de la "sociedad de la información" se ha recalcado a los países menos desarrollados la urgencia de cerrar la "brecha digital" respecto de la apropiación social de las tecnologías y del "empoderamiento" alcanzado por las personas y comunidades de las sociedades postindustriales. La perspectiva reduccionista de este problema, ha sido crear políticas públicas de acceso o de "conectividad" relegando a un segundo término, que las diferencias estadísticas entre ambos mundos y dentro de los países industrializados incluso, estriba en una brecha social asentada en desigualdades profundas en nuestros países.

Pero tampoco hay que desconocer que la brecha digital aumentará las brechas políticas, económicas y sociales existentes en las comunidades, en los países, en el continente y en el mundo, por lo que se hace indispensable pensar el potencial de los medios de comunicación y las TIC para ayudar a construir sociedades más justas, equitativas y democráticas.

Hoy se constata como realidad mundial, que las desigualdades se han convertido en una de las características estructurales de nuestro tiempo, y que las TIC, han venido a reforzar la división social, la exclusión y la marginalidad cultural y política entre los inforricos y los infopobres; en la medida que la nueva riqueza de las naciones, se basa en el saber, la investigación, la capacidad de innovar, de trabajar en colectivos, y ya no tanto, en la producción de materias primas o de la aleación músculo/ máquina de la Revolución Industrial, sino en una nueva combinatoria: mente analítica de información/ ordenador digital. El otro correlato de esta sociedad dual, es que quienes tienen acceso a las redes telemáticas no pensamos como ciudadanos sino que nos hemos asimilado al esquema de consumidores o clientes, luego la accesibilidad tampoco representa la configuración de espacios civiles y democráticos de este nuevo entramado social.

Las urgentes transformaciones socio-económicas de América Latina en particular no se remedian con la dotación de una infraestructura telecomunicativa, sino que deben considerar las limitaciones socioculturales para devenir productivos con contenidos e interfaces que reflejen adecuadamente nuestras lenguas y culturas, la contextualización y actualización que debe sufrir la educación en general, y resolver el problema que significa construir una cultura de la información

actores sociales con sentidos de vida y cosmovisiones de mundo diferentes. (Martín-Barbero, 1989: 185)

o un ecosistema comunicativo de trabajo en redes, que supere el desencuentro estructural del pensamiento moderno: entre teoría y acción y entre discursos y prácticas. Pero sobre todo la condición de abyección que nos hace usuarios o consumidores pasivos (incluso de programas de cooperación internacionales y de políticas sociales transnacionales) y no nuestros propios creadores de proyectos de autonomía individuales y colectivos.

Este surgimiento de las nuevas relaciones técnicas, en especial informáticas, no ha venido acompañado de una mutación social que minimice la gravedad de los problemas y amenazas que se abaten sobre el tejido social; como el extravío de la esencia comunitaria de las ciudades por una anonimización de los sujetos, la ampliación de la brecha entre la familia y la escuela, entre padres e hijos y entre maestros y estudiantes, la desligazón de los saberes, la privatización de las posibilidades apalabrantes de la subjetividad –vitales para el reconocimiento del otro como interlocutor válido-, o la degradación ecológica. Todas, pérdidas en la calidad de vida, interpretables no solamente en el sentido material, sino sobre todo de desmejora del derecho fundamental al sentido.

1.3.4 La Globalización y la Fragmentación Cultural

Este nuevo paradigma sociocultural, ha generado una visible multiculturalidad con sus procesos globalizadores. Simultáneamente y de manera paradójica, ha forjado el fenómeno opuesto pero interconectado de fragmentación. Los medios de comunicación, inseparables de las nuevas tecnologías, han contribuido antes que a homogenizar los fenómenos, a diferenciarlos, a dimensionar una ingente variabilidad sociocultural. Luego la extensión de las redes de telecomunicación a escala “planetaria”, como herramientas privilegiadas de esta globalización, también ha venido acompañada por la rápida aparición de redes ciudadanas diversas: movimientos ciudadanos, redes asociativas o de ONG con propuestas culturales, de educación popular y organización social, organizaciones juveniles y de mujeres, colectividades que defienden microproyectos heterogéneos, redes interinstitucionales y organizaciones donde se articulan de manera dispareja las instituciones estatales y la sociedad civil organizada, pero también procesos de aparente desentendimiento, conformidad o rebeldía en las culturas juveniles frente a los valores instituidos. (Maffesoli, 2000)

Como describen Martín-Barbero & Rey (1999: 34-48), también es un hecho cultural de envergadura antropológica, que en América Latina se ha transformado la cultura cotidiana de las mayorías, en especial de las nuevas generaciones, donde perdura la oralidad como experiencia cultural primaria y la audiovisualidad tecnológica como forma de oralidad secundaria, tejida y organizada por las gramáticas tecno-perceptivas de la radio, el cine, del video y la televisión. Sin embargo, nuestra escuela permanece desfasada con su modelo de comunicación pedagógico del nuevo ecosistema comunicativo que dinamiza la sociedad, en tanto que la información, los lenguajes, los saberes y las nuevas formas de relación, vienen configurado un entorno educativo difuso y descentrado de la escuela como paradigma de educación y socialización.

“Quiero plantear como idea clave que la relación comunicación-educación, en primer lugar, no es una relación con la presencia de los medios en la escuela o con la presencia de la escuela en los medios sino que es una relación con este ecosistema comunicativo hecho de imágenes, de informaciones múltiples, de saberes dispersos, difusos, sin centro, reorganizando las lógicas del poder. Durante mucho tiempo los alumnos no tuvieron acceso

sino al saber que le procuraba su familia y su escuela, hoy la mayoría de nuestros adolescentes tiene un bagaje de saberes que desborda radicalmente el saber familiar y el saber escolar.

En segundo lugar, la escuela es el último estadio de la cultura centrada sobre la lengua y el territorio, no hay cultura sin territorio y no hay cultura sin lengua, de tal manera que pensar una cultura era en últimas pensar un país y pensar una lengua. La modernidad en América Latina ha desbaratado esta cultura organizada, las culturas del mundo de hoy no están ligadas a un solo territorio ni están ligadas a una sola lengua” (Martín-Barbero, 1998: 356)

El concepto de “apropiación” aplicado a las TIC, está recuperando los posicionamientos de una “tecnología apropiada” entendida como “socialmente adecuada” a los procesos donde se le necesita, que goce de la aceptación de las comunidades, lo que se muestra muy relacionado con sus capacidades para hacerla propia, en el sentido que la mayoría de sus manejos técnicos ‘no tengan secretos’ para ellos, en que su conocimiento no resulte privativo de una pequeña elite y en que sean pertinentes a las condiciones sociales y culturales de las comunidades.

Luego el concepto de “apropiación” resulta central para pensar las dimensiones políticas del campo Comunicación/Educación. Implica un acto intencional que supone aprender, asimilar y optimizar la tecnología para la resolución de problemas y necesidades locales. Es una nueva manera de decidir la “generación de capacidad tecnológica”, que está relacionada con la capacidad de transmitir saberes, incluyendo y no borrando las propias historias culturales. Pasa por la independencia ideológica y cultural, que compromete a los actores sociales en un movimiento de elucidación crítica de las pretensiones alienantes de la ideología mercantil, siendo tal desalienación una precondition para el cambio cultural.

La *apropiación* sería un proceso vinculado a los derechos individuales y colectivos, que implica los procesos de producción, circulación, uso y recepción de contenidos y significaciones propios al nivel local, nacional y regional y el empoderamiento y visibilización de las culturas por una participación comunitaria y colectiva. La apropiación no es meramente tecnológica, pues debe abarcar dimensiones culturales y económicas y un pensamiento complejo, transversal o interdisciplinario que las relacione de manera integral. La apropiación del uso de las TIC como herramienta para la resolución de problemas, supone la capacidad primera de construir un horizonte de sentido que se pregunte qué se desea resolver, construir o transformar con ella, y hasta qué niveles se puede alcanzar tal apropiación.

1.3.5 Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC

Son nuevas tecnologías: la informática y la telecomunicación, la biotecnología, la energía nuclear, la tecnología de los materiales o la tecnología aerospacial entre otras.

No se puede distinguir conceptualmente de manera clara, entre "tecnologías" y "nuevas tecnologías de la información y la comunicación", la denominación resulta inapropiada porque la novedad tecnológica no se mantiene largo tiempo, aunque aún resultan innovadores en el actual contexto cultural: los multimedia, la televisión por cable y por vía satelital, el CD-Rom y los hipertextos.

Las TIC han cobrado un inusitado auge en la sociedad contemporánea, debido a los continuos

desarrollos de la informática y la telecomunicación que duplican la potencia de los *chips* en menos de dos años, reducen los costos de almacenamiento de información e incrementan las velocidades de transmisión de datos. La informática significa la posibilidad de almacenar y procesar de forma automatizada todo tipo de datos o información, mientras que la telecomunicación ofrece la oportunidad de comunicación a distancia de manera unidireccional, bidireccional, individual o en masa, en directo o diferido, etc. Son características distintivas de las TIC: inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, gran influencia sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad.

El *Informe sobre el desarrollo humano* de las Naciones Unidas (PNUD, 2001) resalta que las tecnologías de la información y la comunicación son producidas por el 15 por ciento de la población mundial que vive principalmente en los países industrializados, mientras que sólo la mitad de la población mundial dispone de acceso a la electricidad, al teléfono y a otras infraestructuras necesarias para la adaptación de tales técnicas en la producción y el consumo; lo que acentúa la llamada brecha digital.

La incorporación de los computadores en la educación básica a escala mundial durante la pasada década, despertó multitud de antagonismos pero también amplias expectativas acerca de las transformaciones de base de las prácticas escolares. Sobre la promesa de una tecnicidad que aseguraba la libertad (un mundo digital con una “economía sin fricciones” como la llamó Bill Gates, donde el mercado y las organizaciones sociales serían eficientes), se renovó una idolatría modernizante y una magnificación de estas nuevas “ayudas didácticas”, lo que terminó proscribiendo la necesaria reflexividad sobre nuestras tradiciones culturales, pedagógicas y de relación social, que están en la base de los discursos y prácticas que constituyen el verdadero saber en ejercicio de los procesos de escolarización.

Las TIC no son la primera innovación tecnológica en el campo educativo, a la escuela han entrado en distintas épocas: la prensa, la radio, el cine, la televisión, el fax, la fotocopiadora, el video, la microinformática, la telemática, la multimedia y el Internet..., lo que siempre reactualiza las preguntas sobre los límites, los territorios y las estrategias y provoca conflictos en las prácticas docentes instituidas.

Pero donde estriba el reto de las TIC para la educación, es en el papel significativo que juegan en la modificación de los entornos tradicionales de comunicación, porque no sólo han creado nuevas posibilidades de expresión, sino que modificaron las fases de elaboración de los medios de comunicación (producción-postproducción, almacenamiento y tratamiento, recepción y acceso), al tiempo que hicieron factible el concepto de la "aldea global" formulado por McLuhan donde el mundo adquiere marcos multiculturales y transculturales.

La articulación de las nuevas tecnologías con el campo educativo representa un entrecruce de lógicas, culturas, intereses, profesiones e intencionalidades disímiles. Las prácticas docentes se abocan a vérselas con tres mundos distintos:

1. El mundo de las telecomunicaciones que piensa en función de interconexión de redes (fibra óptica, satélites en cadena, sistemas de cable, etc.), que invierte a largo plazo en un mapa de conexiones de alta capacidad, desarrollando progresivamente infraestructuras para el intercambio de información que viene definiendo los intercambios económicos

entre las naciones. Se trata sobre todo de científicos, en su mayoría ingenieros que trabajan los problemas de la transmisión y fiabilidad de los mensajes, que por su formación, no se interesan por las consecuencias sociales y políticas de lo que circula por las redes;

2. El mundo de la informática, marcado por una profunda inestabilidad en función de la constante innovación del Internet, que hace permanentemente obsoletas las versiones de cualquier programa. Tampoco son duraderas las apropiaciones de los usuarios de las interfaces, los navegadores, los motores y los buscadores. Las lógicas de distribución de los productos informáticos no son las del desarrollo de redes sino más bien las de la diseminación de productos en busca de mercados. Las profesiones de este mundo son científicas o tecnológicas, preocupadas por la posibilidad o imposibilidad de transmisión del mensaje digital (sobre todo por la capacidad de memoria), sin preocuparse por las redes, el sentido de los mensajes o los problemas de poder ocasionados por su transmisión;
3. Un tercer mundo, es el mundo de lo audiovisual que trabaja en función del contenido, se interesa por la cuestión de las identidades culturales, la lengua, la transmisión de los patrimonios culturales y la educabilidad por paquetes de información. Esta industria cultural hoy asocia a las megacorporaciones con las universidades para la producción de *software* educativo. Por todo esto, este mundo es más cercano al mundo de la formación y de la educación por cuanto estos profesionales trabajan a partir de representaciones de mundo que llegarán a las personas. Les preocupa la calidad de los mensajes, la importancia de los contenidos y los modos de recepción de los usuarios, pero se desprecupan de herramientas como las redes, las memorias informáticas o las velocidades del *chip*. (Cfr. Ollivier, 2001: 27-30).

Las TIC son los dispositivos tecnológicos de esta nueva era, son programas, procesos y aplicaciones utilizadas para desarrollar competencias altamente complejas para el tratamiento y acceso a la información. Su característica más visible es su permanente carácter innovador, que da lugar a nuevos procesos tecnológicos, educativos y culturales. Las TIC se centran en los procesos de comunicación desarrollados en tres campos a la vez: la informática, el video y la telecomunicación que parecen avanzar rápidamente a lo que se denominan los *nuevos medios*, donde todos los soportes y formatos de información como la prensa, la radio y la televisión podrían quedar integrados en las redes digitales.

Con la llegada del *vehículo audiovisual*, según Paul Virilio (1990), este medio “estático, sustituto de nuestros desplazamientos físicos” habría concretado una revolución similar a lo que significaron los descubrimientos de las fuentes de energía para las sucesivas revoluciones industriales. Al mismo tiempo, el uso masivo del *software* multimedia que apareció a mediados de los años ochenta en forma de CD-Rom hizo posible gracias el desarrollo de la tecnología digital de la *realidad virtual* o *ciberespacio* que fuera definida por Philippe Quénaú como: “una base de datos gráficos interactivos, explorable y visualizable en tiempo real en forma de imágenes tridimensionales de síntesis capaces de provocar una sensación de *inmersión en la imagen*” (1995: 15).

La red de comunicación informática denominada Internet es la que mejor ilustra lo que será el funcionamiento de las autopistas de información y sus mundos electrónicos y virtuales. Conecta redes informáticas de computadoras por medio de líneas telefónicas regulares de alta velocidad,

satélites, nexos de microondas y/o fibras ópticas. Los estándares o protocolos de acceso que utiliza Internet, y que hacen posible el intercambio de información y comunicación, son abiertos o disponibles al acceso público. Sus aplicaciones o servicios más conocidos son: el correo electrónico (*e-mail*); los grupos de discusión o *NewsGroup* (Usenet, *chat*); el protocolo de transferencia de archivos (FTP) que permite el acceso rápido a textos, programas *freeware* y *shareware*, y datos; y las páginas web (*World Wide Web*; *WWW*) que utilizan el hipertexto como forma de unir documentos electrónicamente (García, 2000: 67-76).

Las características particulares de la tecnología empleada en la Internet la constituyen en una opción para vigorizar y redimensionar las anteriores propuestas de la educación a distancia, pues las facilidades de acceso remoto a la información sin las limitaciones espacio-temporales inherentes a otros sistemas de características semejantes, favorecen no sólo el incremento de la interactividad (hipertexto, correo electrónico) sino la actualización dinámica de los contenidos dada la sencillez del proceso de creación de páginas HTML que convierten a cualquiera en un editor potencial.

Internet permite introducir formas de comunicación en tiempo real (como la videoconferencia, o el *chat*, etc.) y desarrollar nuevos sistemas educativos basados en técnicas de aprendizaje cooperativo-colaborativo que además de romper con la concepción tradicional de tiempo y espacio de la enseñanza presencial, posibilitan la creación de aulas virtuales, pero por sobre todo prefigurar que el rol docente puede mutar radicalmente tal y como lo conocemos y por tanto cambiar la propia noción de estudio y aprendizaje como la tradicional heteronomía del estudiante respecto a su relación con el saber.

Son convergencias y transiciones de esta revolución audiovisual y electrónica:

1. Un giro de la mera transmisión de información a la producción de contenidos;
2. La convergencia de la escritura con los medios digitales dando lugar a un nuevo modo de estructurar y acceder a la información, denominado hipertexto, así como a nuevas modalidades narrativas como la información y la ficción interactiva;
3. El surgimiento de consumidores activos (o "prosumidores") productores de información, conectados a entornos virtuales, cibercomunidades y portales, que estarían haciendo innovaciones culturales al establecer lazos sociales inéditos;
4. Una simulación de todo tipo de procesos y su visualización en tiempo real, con opciones de intervención del usuario manipulando objetos de ese mundo virtual y percibiendo sensorialmente sus efectos; y
5. Una red mundial que opera como un gran "desintermediador", permitiendo que la información circule directamente entre las fuentes y los usuarios sin la intervención de los medios, y además en los dos sentidos. Lo que genera nuevas reglas y nuevos intermediarios respecto de las fuentes de información.

La tecnología informática ha permitido la generalización de los llamados *hiperdocumentos*²¹ a partir de interfaces gráficas que han complejizado la edición electrónica tradicional de la

²¹ El *hiperdocumento* en tanto dispositivo discursivo reconfigura la organización de la escritura, diluye las fronteras entre la lectura y la escritura, reivindicando la intertextualidad e integrando la imagen a la escritura. Son ventajas de la *tecnología hipermedia* sobre el texto impreso: su facilidad de modificación, transmisión telemática, duplicación rápida, menor tamaño, facilidades de búsqueda, inclusión masiva de información, permite mayor interacción del

tecnología impresa. El *modelo hipertextual* utiliza la edición electrónica almacenando una red de nodos conectados por enlaces que contienen (texto, gráficas, imágenes, vídeo, audio, códigos fuentes u otras formas de datos), que permiten la organización no lineal del contenido de la aplicación y el acceso también no lineal al mismo, lo que a diferencia del libro impreso, ofrece una versatilidad en el orden de lectura al videlector. La *tecnología multimedia* por su parte, integra múltiples medios de presentación de la información (texto, gráficas, imágenes, sonido, vídeo, animación, etc.), en un documento electrónico. La *tecnología hipermedial* es un software que utiliza un enfoque de manejo de la información hipertextual que incorpora la tecnología multimedia, sus productos son los hiperdocumentos.

Roland Barthes define el hipertexto electrónico como: “(...) un texto de bloques de palabras (o de imágenes) electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita con términos como nexos, nodo, red, trama y trayecto” (Landow, 1992: 14).

Dos características fundamentales han sido destacadas en los hipertextos y los hipermedios: la separación radical del texto y su soporte físico, y la interactividad. Con las tecnologías digitales el texto se puede leer en su apariencia informática sin necesidad de ser plasmado en una base material, siendo versátil y rápida su presentación. Estas características del hipertexto redefinen la autoridad del autor por un mayor control del lector de la lectura, copiado y navegación, donde se interacciona con el texto desde dentro de él y no desde fuera, lo que permite la modificación de su estructura, como de los contenidos. Lo que representa para Landow (1977, 20) nuevas posibilidades pedagógicas y comunicativas para la difusión del conocimiento y la educación virtual, en tanto que ya no es necesaria la presencia física del maestro ni la asistencia a un *campus* real. Esto significa una mayor participación activa del sujeto respecto del flujo informativo, una mayor interactividad con otras fuentes de información, lo que genera posibilidades tales como: navegar en un currículo que ya no es lineal, homogéneo, cerrado o rígidamente jerarquizado; estar en proceso educativo multidireccional, descentralizado de las fuentes, figuras e instituciones donde antes se instituía el saber y el poder; poder articular un pensamiento asociativo con una inteligencia emocional (vivencial-afectiva) que lo forma de manera mosaica y no genérica.

1.3.6 La Articulación Comunicación/Educación

En el horizonte se trataría de proponer una “segunda alfabetización” deliberadamente distanciada, en estas experiencias microsociales educativas, del carácter ideológico de la representación tecnoutópica (como dispositivo o mera artefactualidad), proponiendo una articulación del campo Comunicación/ Educación como dimensión estratégica de la cultura, en tanto ambas formaciones culturales devinieron “*escuelas paralelas*”, lo que no se resuelve como un problema de capacitación tecnológica en la escuela o de posicionar contenidos pedagógicos en los medios,

lector, presentar la información en canales múltiples (multimedialidad) y proponer, frente a la organización semántica del texto impreso que es jerárquica, una heterarquía (Aedo & Díaz 1997). Son inconvenientes de los sistemas hipermediales, la desorientación y la sobrecarga cognitiva por la pérdida del dominio del lector en el hiperdocumento, que se aúna a la excesiva dificultad que presente un sistema para ser utilizado. Rueda (1997) critica la falacia que el diseño está centrado en el usuario puesto que los diseñadores carecen de una conceptualización lingüística apropiada sobre los procesos de lectura que los llevan a hacer prevalecer un modelo de lectura aplicado al texto impreso análogo con los textos de tipo expositivo.

sino transformando las relaciones y prácticas entre los sujetos, como de la invención radical de una escuela y unos medios democráticos para el país.

Esta investigación se ha preocupado por tratar de reconocer las distintas formas como las culturas escolares están buscando incorporar los medios técnicos, como las emisoras escolares, la publicación de periódicos murales, revistas y periódicos impresos, la televisión y el video, o el uso y producción con los computadores y la navegación en Internet. Entendemos estas prácticas como orientadas por distintos sentidos, con variados niveles de articulación con los PEI y los proyectos curriculares, en pos de imaginarios que muchas veces copian los grandes medios o que se plantean la construcción de competencias comunicativas, la comprensión o intervención de diversas problemáticas de los jóvenes o las instituciones, o la articulación con distintos tipos de organizaciones (ONG, Casas de la Cultura, empresas privadas de comunicación, grupos religiosos, agencias estatales, etc.), pero también su desasosiego por la contextualización de los colegios con las problemáticas locales y las culturas juveniles.

Como estrategia se propone que la Universidad desborde sus fronteras, en prácticas que ligen de manera compleja la investigación, la extensión y la formación, a fin de construir una caracterización de las redes sociales existentes en una población significativa de escuelas y colegios de la educación básica primaria, secundaria y media, lo que significa la identificación y análisis de experiencias y proyectos de aula o de área, Proyectos Educativos Institucionales, pero también redes extraescolares organizadas por diversas instituciones no-escolares, que se asocian con los ámbitos educativos o sus actores para impulsar relaciones que promueven la utilización de medios de comunicación y las TIC, que puedan servir de base para la consolidación de nodos o núcleos, satélites y redes (Hanneman, 2000) de incorporación y apropiación de la prensa, la radio, la video-televisión y las nuevas tecnologías en las culturas escolares.

Tal proceso de investigación, acción transformadora, supone la identificación del entramado de condiciones socioculturales de estas culturas escolares, lo que significa comprender las lógicas organizacionales y las políticas del sector, pero también lo que agencian y encarnan sus actores – lo que no necesariamente será coincidente-, puesto que a todo nivel, se trata de instancias que defienden intereses, concepciones, estrategias y posiciones, en general, culturas específicas, sobre todo cuando de innovaciones pedagógicas se trata; que concitan simpatías militantes, mediaciones que las ambientan, pero también férreas oposiciones. Porque toda modificación en los ámbitos escolares implica la entrada de nuevos actores, procesos y saberes que vulneran relaciones y prácticas instituidas y desestabilización de los equilibrios o pactos organizacionales, que provocarán nuevos conflictos. Por lo que en vez de proponer una incorporación piramidal (con decisiones centro-periferia), se buscaría aprovechar la identificación de docentes, estudiantes, agencias estatales u organizaciones no-escolares precursores o líderes de opinión, que por sus perfiles personales, profesionales, organizacionales o de misión institucional, sean cercanos o impulsen un uso cotidiano, en los tiempos libres o en prácticas escolares o extraescolares, de estas recursividades audiovisuales y digitales. (Ollivier, 2001)

1.3.7 La Escuela como “Cruce de Culturas” y como Proyecto Cultural

Cada vez son más fuertes las voces y políticas de la utilización de nuevos modelos educativos que hagan uso de las nuevas tecnologías y las comunicaciones para disminuir los costos operativos del sistema educativo. Sin embargo, también hay conciencia sobre no continuar

auspiciando el modelo organizativo, los principios, prácticas y métodos vetustos y descontextualizados de la escolarización tradicional.

La escuela y la universidad pueden ser agentes de política pública, a condición de que se desencasille la relación educación-cultura-trabajo-comunicación del desciframiento de las tendencias mundiales del mercado de la globalización, como forma de poder pensar en conjunto tales dimensiones. Porque una política educativa debiera no solo tener en cuenta la metamorfosis tecnológica-comunicativa de la sociedad de la información, la resignificación de la idea de cultura y de trabajo sino la reconfiguración de las identidades subjetivas y colectivas. Al replantear una política pública contra-piramidal se estaría contribuyendo a superar el prejuicio autoritario de que las políticas públicas sólo se impongan por decreto, de arriba-abajo, sin que medie un reconocimiento de las lógicas, prácticas y discursos que actualmente se hallan instituidos en los ámbitos académicos, fuertemente cuestionados por el desordenamiento cultural agenciado por un nuevo estatuto del saber.

Para este efecto, es preciso concebir la escuela como un “cruce de culturas”, más que como “institución escolar”, basados en el desfase detectado entre los discursos institucionales que parecen acoger puntualmente los dictados de política educativa y las prácticas escolares que crean realidades de inconsecuencia, duplicidad y transgresión de tales ideales, como las fracturas que muestra la aparente fortaleza del saber disciplinar, que no se comunican con los saberes que portan los actores escolares, pero que tampoco reconocen un estatuto significativo a los saberes populares o locales, donde la incorporación de medios y las TIC buscaría construir el “paradigma de una educación democrática *mediada tecnológicamente*, (Huergo, 1999: 238) instando la posibilidad de la producción, circulación, recepción y uso de saberes, tendiendo puentes para el encuentro entre escuelas y nuevas formas de organización que religuen el acervo cultural de la humanidad, superando la compartimentalización disciplinar al dar entrada a la escuela a las preguntas y problemas de la vida cotidiana de los barrios y localidades.

Para esto podría jugar un importante papel la construcción de una lógica investigativa sobre los entornos locales y regionales y en procesos de formación, acompañamiento y proyección social, orientados desde miradas de mediano y largo plazo, pero que superen la instalación de discursos efectistas y lógicas de ejecución de proyectos rentables sólo para las universidades, pero de real abyección para las personas y comunidades. Esto sólo es posible, defendiendo una perspectiva pública que interpele desde la creación de proyectos sociales perdurables el modelo neoliberal hegemónico de mercado.

Debemos a Pérez Gómez (2000) la propuesta de entender la escuela y el sistema educativo en su conjunto, como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones, especialmente en la vida cotidiana. La escuela se reproduce a sí misma, con independencia de los radicales cambios de la época, porque se halla adaptada a situaciones pretéritas, cumpliendo bien la función social de clasificación y guardería, sin importar el abandono de su función educativa y sin asumir los nuevos retos del abrumador poder de socialización ciudadana de los medios de comunicación.

Entender la escuela como cruce de culturas es una propuesta para superar el determinismo economicista que supone un mecanicismo entre las condiciones económicas y las elaboraciones

simbólicas de los grupos humanos y para intentar aclarar lo que oculta el concepto de *curriculum oculto*, como eso distinto aprendido por los estudiantes respecto de lo enseñado por el *curriculum explícito*. Con esta formulación busca resaltar que la responsabilidad específica de la escuela es la mediación reflexiva de los influjos plurales que diversas culturas ejercen sobre las nuevas generaciones: i) cultura crítica (disciplinas científicas, artísticas y filosóficas); ii) cultura académica (concreciones que constituyen el *curriculum*); iii) cultura social (valores hegemónicos del escenario social), iv) cultura institucional (roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución); v) cultura experiencial (adquirida por cada uno en sus intercambios sociales).

La escuela necesita replantear su sentido de lo educativo, de lo pedagógico, hacia una resignificación de su función social y sobre todo de los modelos comunicacionales que ella agencia, que dé cuenta de los cambios culturales de la época, especialmente de las “alfabetizaciones posmodernas”, de los medios de comunicación y las tecnologías de la información, sin olvidar que los movimientos de globalización y privatización han debilitado la vida social y la participación política, en el tránsito de una sociedad del disciplinamiento autoritario hacia una sociedad del control y la horizontalización de las relaciones. Esta encrucijada, demanda pensar creativamente cómo instaurar una institucionalidad auténticamente democrática, como una reflexividad sobre el contexto social, inequitativo, discriminante, segregador, que forje para la capacidad crítica y el pensamiento libre, es decir, para la formación de un juicio ético-político, donde el reconocimiento del otro como interlocutor válido (Lyotard, 1994) y no su aniquilamiento, silenciamiento privatizador, al ubicarlo en condición de abyección frente a su derecho público-ciudadano a la palabra.

Es previsible que con algunas de estas culturas escolares, profesores, directivos docentes, estudiantes, egresados, padres de familia y otros actores extraescolares, se haga posible la integración de ambientes socio-culturales donde los medios y las TIC no sean simples “recursos o ayudas pedagógicas”, sino que pueda realizarse de manera efectiva ese “escribir para ser leídos” propuesto por el pedagogo Célestin Freinet. Que la escuela conforme, visibilice, potencie o haga parte de redes comunicativas y de intercambio sociocultural, donde se fomenten nuevas formas de expresión políticas, sociales y culturales, y en donde se ligen de manera múltiple, los estamentos, las generaciones y las instituciones por procesos participativos y de desarrollo democrático, en pro de la emergencia de nuevos actores y propuestas ciudadanas. (Huerdo, 1999-2000)

Porque ahora es evidente que *educación* y *ciudadanía*, son componentes esenciales de los nuevos perfiles de formación de capital humano y capital social, en tanto se redescubre la potencialidad de la formación ciudadana y se valora la incidencia del ejercicio ciudadano para definir nuevos rumbos a los procesos y organizaciones educativas.

Más que una propuesta de educación para los medios, se trata del uso, apropiación e incorporación de medios y nuevas tecnologías que provoque una “alfabetización múltiple”, que no se reduciría a una “educación para la recepción”, o al “análisis crítico de medios”, que también tome distancia de las políticas neoliberales de un ciudadano *usuario de servicios* o de las propuestas que procuran conciliar la democracia con la competencia, para asegurar las habilidades requeridas en las empresas según los nuevos modelos de producción, o del ciudadano minimizado a la condición de “cliente”.

La búsqueda de una utilización democratizante de las TIC, debe inscribirse, en una política de calidad de vida o de construcción institucional de proyectos de autonomía individuales y sociales, dirigidos a que se visibilice y reconozca a la educación –especialmente la escuela y la Universidad públicas-, como una organización social capaz de re-significarse por procesos de cooperación, sinergia institucional y empoderamiento, a fin de prolongar y profundizar las resistencias espontáneas de la sociedad civil contra las perspectivas meramente consumistas del *paradigma de la conectividad*, pues estas contratendencias bien podrían redundar en un mejoramiento de la calidad de vida, porque actualmente no son sinérgicas, sino dispersas y focales, siendo necesario “no sólo sistematizarlas sino sistemizarlas, es decir ligarlas para que constituyan un todo, donde solidaridad, convivencia, ecología, calidad de vida, cesen de ser perseguidos separadamente, y sean concebidos en conjunto.” (Morin, 1997: 84)

La propuesta busca visualizar cómo las dinámicas innovadoras en la escuela, comunican o incrementa potencia a los sujetos, contextos, proyectos y culturas escolares, con la expresa intención de impulsar cambios emancipadores en la cultura, en particular en los imaginarios sociales, a fin de que la escuela sufra una alteración radical en sus procesos y estructuras, pero sobre todo en su dinámica de simple transmisora, recontextualizadora o de trasposición didáctica de los escasos saberes disciplinares escolares y en el consabido y esclerotizador paradigma de enseñanza-aprendizaje, para virar hacia una posible función de investigación-producción-circulación de conocimiento socialmente relevante, en donde las culturas escolares devendrían transformadoras y liberadoras, en los sentidos propuestos por el pedagogo Paulo Freire.

1.3.8 Estado del Arte en Comunicación/Educación en Bogotá

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá, Distrito Capital -IDEP- explora de alternativas educativas que incidan directamente en la ampliación de la cobertura, el aumento de la retención y mejoramiento de la equidad y la calidad educativas y desde el año de 1998, promueve una política de articulación entre la educación y la comunicación.

Como entidad distrital encargada de la promoción de la investigación educativa, la formación del profesorado y la innovación en las instituciones escolares, el IDEP auspició en 1999 la investigación de María Teresa Herrán *Pistas para el encuentro Comunicación/Educación. Estado del arte en Comunicación/Educación en el Distrito Especial de Bogotá dentro del Contexto Latinoamericano* (Págs. 160-173).

Esta investigación constituye un antecedente muy importante para nuestro Estudio, en tanto que analizó los puntos de ruptura y los posibles encuentros entre la comunicación y la educación, estudió el atraso del caso colombiano respecto de otras naciones latinoamericanas como México, Brasil o Chile; asimismo planteó el tema en relación con los nuevos contextos de quiebra de la frontera escolar y de la globalización. Desde el punto de vista académico pesquisó los desarrollos del campo en las facultades de comunicación y educación como en algunos institutos de investigación. Además documentó una serie de experiencias novedosas, desde los medios y desde la escuela.

Su investigación encuentra que en las prácticas investigativa, de la formación académica, de la comunicación masiva y la docencia, la relación Comunicación/Educación está plagada de

malentendidos, preconceptos e inconsistencias, sobre todo porque tal vínculo involucra identidades e imaginarios profesionales donde por ejemplo, los comunicadores se aferran más a los hechos que a los procesos, mientras que los maestros trabajan todo el tiempo en procesos casi invisibles para el conjunto social. Para que el encuentro sea fructífero entre ambas profesiones no debería existir una relación de jerarquía entre un ámbito y otro pues en realidad se trata de una articulación que ocurre en el terreno cultural, político y ético, que dadas nuestras circunstancias actuales, debiera ser la construcción de una ciudadanía para la paz.

A fin de desencasillar los enfoques de las propuestas prácticas de muchos proyectos comunicativos pero no educativos o viceversa debería aclararse que medios como la escuela, la radio, la prensa o la televisión, son simples vehículos o espacios por donde transitan los contenidos auditivos, visuales o escritos, pero que las mediaciones culturales que puede agenciar el campo C/E se expresa en los espacios de socialización donde el reto más crucial debe ser una reestructuración del lazo social, lo que implica cambios de mentalidad no sólo respecto de los instrumentos sino de los procesos y objetivos últimos de la acción comunicativa, educativa, periodística, tele-novelesca o publicitaria.

La investigación formuló una serie de retos y propuestas para la academia, la investigación, la institución escolar, los medios de comunicación y los fijadores de políticas, que resumimos a continuación (Cfr. Herrán, 1999: 160-173):

Retos y Propuestas para la Academia y la Investigación

- La necesidad de replantear nuevas líneas de investigación que replanteen las relaciones C/E en términos no demasiado teorizantes o abstractas o desmedidamente instrumentalistas. Para esto hay que repensar las razones de la ausencia de una política comunicativa y pedagógica en los proyectos sociales y de formación ciudadana constructores de una nueva mentalidad frente al conflicto, sobre todo en los proyectos y procesos nacionales de paz.
- Abrir la escuela al ecosistema comunicativo investigando sobre metodologías de interacción como forma de reorganizar saberes desde los flujos y redes informacionales, desde donde se viene modificando la idea misma de saber.
- Desencasillar el campo de lo investigativo académico de las habilidades y saberes, explorando otras perspectivas, sobre todo investigar en comunicación para comunicarse.
- Profundizar en el estudio de las identidades para apropiarse de la relación C/E, basándose en la realidad y no en la especulación academicista.
- Desarrollar metodologías sobre recepción crítica en las distintas esferas comunicacionales a fin de detectar nuevas capacidades reactivas en las audiencias, hasta ahora descuidadas por los investigadores.
- Profundizar en el conocimiento de la mentalidad de los docentes que se encuentran enredados entre dicotomías como la adquisición de conocimientos por lo oral, lo libresco y lo audiovisual para garantizar un uso más eficaz de los medios y las nuevas tecnologías en la escuela.
- Formación y actualización permanente de los educadores y comunicadores como proyecto prioritario de las academias en vez de aferrarse a ofrecer carreras estáticas.
- Adquirir habilidades pedagógicas para comunicar lo investigado, para que redunde en beneficio social.

Retos y Propuestas para la Escuela

- Hacer presencia para que no se siga desconociendo o minimizando su impacto en el ecosistema comunicativo, ya que la ruptura de la frontera escolar ha llevado a menospreciar su potencial como espacio decisivo de socialización.
- Replantear la relación docente-estudiante haciendo interactuar las culturas juveniles con las propias de los docentes, siendo relevante lo que anota Bernardo Toro respecto a que un 70% de la planta docente del sector oficial está próxima a jubilarse, luego es factible que el dinamismo renovador provenga de los jóvenes que deben ser estimulados pero no únicamente por propuestas lúdicas sino apelando al sentido social latente en el estudiantado.
- Darle sentido público y colectivo a los espacios comunicativos ya que no toda la radio escolar sigue el modelo consumista de la radio comercial, pero poco se ha hecho desde lo público o lo estatal para competir en estos espacios con una mayor proyección social y algo semejante puede afirmarse en relación con el Programa Prensa-Escuela donde el sector privado, las autoridades locales y nacionales han asumido la mayor responsabilidad del proyecto.
- Propiciar el método de trabajo interdisciplinario y colectivo que permite la construcción conjunta de ciudadanía entre comunicadores y educadores en los proyectos sociales, lo que implica negociaciones grupales, tomas de decisión y aprender haciendo con un enfoque pedagógico de la sociedad.
- Volver cotidiana la reflexión sobre lo mediático utilizando metodologías sencillas como la escogencia de una temática diaria para trabajarla y para reflexionar sobre el tratamiento que de ella hacen los medios.
- Concebir los proyectos comunicativos como parte del PEI e ingrediente fundamental de la proyección social y comunitaria de la institución escolar y no como proyectos sueltos o aislados.
- Mejorar la comprensión interna de los propósitos institucionales, en este sentido los PEI deben precisar conceptualmente cómo integrar los medios de comunicación al proceso de adquisición de conocimientos.
- Superar el síndrome “Bajo llave”, pues la apropiación de los medios empieza por aprender a cuidar colectivamente los equipos.
- Integrar los proyectos escolares en C/E a los programas académicos superando que sean una cátedra secundaria.

Retos y Propuestas para los Medios de Comunicación

Muchas distorsiones han minimizado o vuelto ineficaces los intentos de *pedagogización* de los medios, por tanto:

- A través de capacitación y reflexión colectiva, adquirir mayor conciencia de la función educativa y utilidad formadora de los medios, pues hoy se resisten a aceptar tal demanda o verdad en tanto parten de nociones comunicativas verticales y atrasadas, soslayando su papel heterogéneo y dinámico pero no magistral de educar y los procesos de autoeducación y reflexividad individual y colectiva que induce la información, que debe ser atractiva, ética y formadora de valores ciudadanos. Factores todos que deben llevar a los comunicadores a pensarse como formadores de opinión y mediadores políticos.
- Redimensionar lo educativo de manera muy distinta a limitarse a elaborar programas de televisión educativa, enseñar a través de programas infantiles estereotipados y de pobre factura. Si se percibiera lo pedagógico desde su verdadera dimensión se podría aportar en

convertir la educación en un problema de Estado y por lo tanto construirlo dentro de un imaginario del bien público; mover la sociedad para que entienda que las metas en educación no pueden ser de corto plazo; lograr entender que la educación es sino uno entre otros factores sociales; ubicar de una manera no romántica ni populista a la figura del maestro en la sociedad; elaborar proyectos comunicativos con proyección social explicándole al país por qué tiene la conciencia que tiene a través de las películas, los dramatizados y telenovelas.

- Asumir la investigación sobre nuestra identidad en vez de suponerla como forma en que la investigación social aporta elementos de conocimiento del contexto que permitan que las series televisivas aporten en su dimensión formativa o educativa.
- Superar la etapa de las campañas ocasionales en temáticas puntuales, pues el sentido de lo pedagógico debe atravesar toda la programación, por lo mismo es necesario dejar atrás el encasillamiento cultural y conceptual según el cual lo educativo y cultural corresponde a los medios de comunicación públicos y lo recreativo a los comerciales.

Retos y Propuestas para los Fijadores de Políticas Comunicativas y Educativas

El estado del arte encuentra un obstáculo permanente en el hecho que no hay relación entre la Comisión Nacional de Televisión (CNTV) y el Ministerio de Educación Nacional y entre éste e INRAVISIÓN:

- Desde las políticas de comunicación debe entenderse que la tecnología no es el fin sino el vehículo ya que la TV educativa ha magnificado la racionalidad instrumental olvidando la importancia del cambio de mentalidad y del proceso de adquisición del conocimiento. Resulta inquietante la desmedida importancia que se le otorga a las nuevas tecnologías, pues su uso no garantizará un mejoramiento en la calidad educativa como otrora sucediera con la televisión. Como anota Bernardo Toro, entre más se “informaticice” una sociedad requiere mayor dominio lingüístico de la lectura y la escritura, del cálculo matemático y la resolución de problemas, de la expresión escrita en: poder describir con precisión, poder analizar y comparar y poder expresar el propio pensamiento. Todo esto porque las TIC son una extensión del pensamiento.
- Mayor coherencia y comunicación entre las políticas del Ministerio de Comunicación y del Ministerio de Educación porque carecen de puntos de encuentro sistemático en la proyección de políticas sobre temas comunes.
- Mayor interacción entre lo mediático y lo educativo porque al nivel local y nacional la colectivización de los grandes propósitos educativos desbordan al sistema educativo, lo que podría facilitarse desde el encuentro en el campo C/E, para evitar duplicidades, y campañas esporádicas y sin perdurabilidad.
- No aferrarse a conceptualizaciones simplistas, rígidas y estereotipadas como las que predominan en la televisión educativa, en la determinación de franjas infantiles y en el uso de medios de comunicación en la escuela, entre otros.
- Actuar sobre brechas generacionales, económicas y de estrato social, superándolas mediante estrategias planificadas.
- Propiciar la inversión de capitales privados en proyectos de comunicación educativa como la producción de televisión nacional escolar y la implementación de programas de radio y TV en la escuela.
- Estimular proyectos concretos, integradores y prácticos que obedezcan a propósitos globales y que hagan interactuar la C/E a fin de optimizar el proceso educativo integral de los estudiantes.

- Destinar partidas del Fondo para el Desarrollo de la TV de la CNTV para financiar proyectos de planificación de mediano y largo plazo de propuestas que integren los propósitos C/E.

Retos y Propuestas Comunes a la Escuela, los Comunicadores y los Fijadores de Políticas en C/E

- Alfabetizarse audiovisualmente como prioridad para una generación adulta, lineal y libresca que hoy está cuestionada por las culturas juveniles.
- Propiciar la integración interdisciplinaria como forma de construir nuevas perspectivas de empleabilidad y asesoría entre los productores de TV, los comunicadores, los grupos comerciales y los docentes, integrando la pedagogía con la tecnología.
- Someter periódicamente los proyectos de C/E a procesos de evaluación y seguimiento independiente en lo que pueden colaborar las Universidades aportando metodologías, como forma de construir una cultura de donde la memoria no se pierda, de superación de los errores y de avance y mejoramiento de las propuestas.

1.4 Estrategia Metodológica

El trabajo privilegia una perspectiva interrogativa en la cual los investigadores exploran los fenómenos y, a manera de los arqueólogos, buscan rastros y huellas que hagan posible dar cuenta de las prácticas y de los sentidos que les atribuyen sus autores. Se asume una posición que propicie el diálogo entre Comunicación/Educación, entre Público/Privado, entre Texto/Contexto y entre Escritura/Imagen. En consecuencia, se articulan estrategias propias de los estudios de mercado como la encuesta y el seguimiento telefónico, con métodos de carácter académico como la observación, la entrevista y los registros etnográficos y con alternativas de la investigación-acción en las cuales los autores sociales reciben las lecturas que hacen los investigadores, las analizan y participan “desde abajo” en la construcción de las interpretaciones y en las propuestas de acción. Así mismo, se combina información de carácter cuantitativo y cualitativo para construir miradas complejas de los fenómenos.

Por los propósitos del estudio y sus alcances sociales, políticos y de convocatoria para la acción no se planteó una alternativa muestral, sino que se buscó llegar a todas las instituciones educativas de la ciudad para recabar información básica que permitiera luego documentar las prácticas que podrían ser de mayor significación y propiciar encuentros entre sus autores con el propósito de iniciar procesos de interlocución y cooperación que sirvieran para adelantar acciones que fueran más allá de los alcances académicos de la descripción e interpretación de los resultados. De otra parte, se avanzó en una búsqueda de experiencias en el contexto colombiano e iberoamericano que permitieran identificar tendencias y contextualizar los hallazgos que arrojará el trabajo de campo.

Fue así como se planteó que el estudio se realizara en cuatro momentos que no-solo se diferenciaron en el tiempo, sino en su estrategia metodológica:

- Estado de la cuestión de los medios de comunicación y las TICs en Iberoamérica, realizado a través de revisión bibliográfica actualizada del campo C/E y navegación en Internet. Sus resultados constituyen el capítulo segundo de este informe académico.

- Fase Cuantitativa orientada a realizar un censo en todas las instituciones escolares de la ciudad acerca de las características institucionales, los usos, la producción y la infraestructura para el desarrollo de las prácticas con medios y TIC, la cual fue realizada a través de cuatro estrategias: i) Difusión del estudio en la ciudad siguiendo rutas de comunicación convencionales y no-convencionales; ii) Distribución de la encuesta en las instituciones escolares de la ciudad para la recolección de información; iii) Seguimiento telefónico al diligenciamiento y remisión de la encuesta a los investigadores y; iv) Verificación, crítica, procesamiento y análisis de la información cuantitativa. Sus hallazgos son recogidos en el capítulo tercero.
- Fase Cualitativa orientada a documentar y caracterizar las prácticas con medios y TIC en las instituciones escolares que presentaron una mayor producción en la fase cuantitativa. Se llevó a cabo a través de cuatro procesos: i) Selección de una muestra; ii) Trabajo de Campo; iii) Elaboración de registros y; iv) Análisis de la información. Sus hallazgos son presentados en el capítulo cuarto.
- Fase de “Investigación para la Acción” en la cual se confrontó la información recolectada en las fases cuantitativa y cualitativa con profesores y estudiantes de las instituciones escolares participantes y se exploraron alternativas de acción hacia el próximo futuro. Esta fase se realizó a través de dos eventos en la Universidad: i) un grupo de discusión con un grupo reducido de profesores y estudiantes en el cual se analizaron en primera instancia los hallazgos, se esbozaron líneas de acción hacia el futuro y se plantearon las directrices para el encuentro con un grupo más amplio de participantes y, ii) un encuentro con cerca de 200 estudiantes, profesores y otros miembros de las comunidades educativas de las instituciones participantes en el estudio, funcionarios de Ministerios (Educación y Comunicaciones), Secretaría de Educación, IDEP y universidades, en el cual se presentaron los hallazgos de las fases cuantitativa y cualitativa y se formularon líneas de acción. Los acuerdos se organizan a manera de “Memorias” en el capítulo quinto.

1.4.1 Aspectos para un Estado de la Cuestión²² de los Medios de Comunicación y las TIC en Iberoamérica

El Estudio entiende estos elementos para un estado de la cuestión, como una reseña de la información publicada en las páginas *web* por un sinnúmero de instituciones educativas privadas y públicas, de instancias gubernamentales, asociaciones culturales, empresas editoriales y otras entidades afines a los problemas del campo C/E. Utilizando la navegación en Internet como elemento investigativo, es posible confrontar intereses, objetivos, bibliografía, marcos teóricos, horizontes de sentido y expectativas sobre este territorio de indagación que constituyen los medios de comunicación y las TIC.

²² Utilizamos esta expresión como sinónima de "situación actual" por ser más castiza que el anglicismo “estado del arte” que se ha venido imponiendo en la investigación. Algunos autores sostienen que los estados del arte son un ejercicio más complejo que los estados de la cuestión, pues tratan de establecer no solo un *corpus* documental teórico de un campo (lo que incluye su comprensión paradigmática y contextualización), sino también, las aplicaciones prácticas o derivaciones metodológicas (proyectos, prácticas, innovaciones o investigaciones) que profundizan el desarrollo del campo en cuestión. En nuestro estudio no se trata de una panorámica exhaustiva del problemático y complejo campo C/E pues sólo incluye algunos programas o proyectos significativos, por lo que se ha preferido moderar la pretensión que induce el título, adicionándole el sustantivo “Aspectos”.

Se han elegido como componentes claves para este estado de la cuestión, una perspectiva o topografía educomunicativa del ámbito Iberoamericano, como una relación de programas, proyectos y tradiciones prácticas con los distintos medios de comunicación explorados en el Estudio (prensa, radio, video televisión y TIC).

1.4.2 Difusión del Estudio en la Ciudad

Con el fin de alcanzar una cobertura de carácter censal se realizó una divulgación y promoción más próxima a los estudios de mercadeo que a los tradicionales enfoques de muestreo estadístico. Se difundió el estudio por distintos medios, buscando que fuera conocido por el universo de instituciones escolares de la educación pública y privada en sus niveles de primaria, secundaria y media de la ciudad, sabiendo de antemano que el equipo de investigación no podía garantizar que todas las instituciones convocadas respondieran.

Se especificaron las formas como podían hacerse partícipes los colegios, para que los profesores, directivos y estudiantes brindaran una información básica inicial acerca de sus prácticas en los medios estudiados (prensa, radio, video, televisión e Internet), como forma de ir detectando mayores desarrollos, posibles tendencias, perfiles, actores y formas de trabajo. La divulgación de la investigación fue realizada a través de una estrategia comunicativa que siguió dos rutas, definidas como “convencionales” y “no-convencionales”.

Difusión por Rutas No-Convencionales

El IECO, en colaboración con la Unidad de Medios de la Universidad -UNIMEDIOS- prepararon un video clip y un audio clip promocionales del estudio para ser transmitidos a través de diversos canales de televisión y emisoras de la ciudad. (Cfr. Anexo No. 1: texto del videoclip y Anexo No. 2: texto del audioclip). El videoclip fue transmitido por *Canal Capital*, el canal de televisión público de la ciudad y el audioclip fue transmitido durante el mes de marzo por la Emisora “El Minuto de Dios” y en el pabellón de emisoras escolares de la *16ª Feria Internacional de Libro* a finales del mes de abril.

También se realizaron publicaciones en la prensa escrita: En la sección de Educación de *El Tiempo* del domingo 9 de marzo dentro del artículo: “Profesores y estudiantes se unen con los medios. Aulas en sintonía” se reseñan los propósitos del estudio realizado por el Programa RED y el IECO, con el apoyo de COLCIENCIAS (Cfr. Anexo No. 3). En *UN Periódico* No. 47, edición del mes de junio 15 de 2003, página 18, órgano periodístico de la Universidad que circula el tercer domingo de cada mes con el diario *El Tiempo* se publicó el artículo “La brecha digital en el aula” del profesor Julio César Goyes del IECO en (Cfr. Anexo No. 4). En el *Magazín Aula Urbana* No. 39 del IDEP, edición febrero-marzo, páginas 14 y 15 se publicó el artículo “La escuela, un lugar de vida. Escuela, medios y nuevas tecnologías: Una caracterización de las prácticas en Bogotá” donde se presenta de manera resumida el problema, los objetivos, la proyección social y los resultados esperados del estudio (Cfr. Anexo No. 5). En el boletín *SED al Día*, Órgano oficial de la Secretaría de Educación circuló también el último párrafo del artículo publicado en el diario *El Tiempo*.

Miembros del equipo de investigación asistieron al panel “Leyendo entre Líneas” organizado por Alfavisual 2003 y la Corporación Comunicar con el auspicio de la Cámara Colombiana del Libro,

el 30 de abril de 2003, en el marco de la 16ª Feria Internacional de Libro. En el evento se debatió el tema de la alfabetización audiovisual y la lectura crítica de medios.

Difusión por Rutas Convencionales

Por rutas convencionales se entienden los canales de comunicación que fluyen a través del sistema educativo formal:

El equipo de investigación desde el comienzo del estudio se puso en comunicación con la Subdirección de Medios de la SED y trabajó en coordinación para que el estudio fuera conocido por las instituciones escolares de la ciudad. La información del estudio y la invitación a participar fue difundida a través de las páginas *web* de la Secretaría de Educación Distrital -SED- www.sedbogota.edu.co/, del Programa REDP <http://www.redp.edu.co/inicio.htm> y del Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá -IDEP- <http://www.idep.edu.co/>, donde fueron colocados *link* a la página *web* del Programa RED <http://www.unal.edu.co/red/introduccion.htm> para facilitar el acceso a la encuesta.

En coordinación con la Gerencia de los Centros Administrativos de Educación Local -CADEL- se llevaron a cabo presentaciones del estudio en las reuniones mensuales de directivos docentes de instituciones públicas y privadas de cada una de las veinte Localidades. (Anexo No. 6: Lista de reuniones en los CADEL)

La SED suministró las bases de datos con las direcciones de todas las instituciones de la ciudad con las cuales el equipo de investigación realizó comunicación telefónica directa y envió la información a través del correo electrónico y por vía fax. Finalmente, al no recibir respuesta por estas vías se optó por enviar puerta a puerta el instrumento con una carta de presentación y la solicitud de colaboración para diligenciarlo y remitirlo.

De otra parte, se contactó por correo y vía telefónica a distintas agremiaciones de instituciones escolares de carácter privado como ANDERCOP, ASOCOLDEP, CONACED, FENARCOP, UNCOLI y USEB (se excluyeron aquellas organizaciones que agrupan únicamente instituciones de preescolar), a fin de promocionar el Estudio, como forma de enterarlos de los objetivos del proyecto y para solicitar su colaboración en el suministro de información de los principales datos de identificación de sus colegios agremiados (Cfr. Anexo No. 7).

Aprovechando la entrega del libro *Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-Universidad*, el cual difundía las memorias del V Seminario Internacional del Programa RED realizado en Bogotá en junio de 2000, se envió un formato a 200 colegios bogotanos públicos y privados, donde se les preguntaba si desarrollaban actividades, experiencias o proyectos que involucraran la radio, la prensa, el video, la televisión o el uso del Internet escolar (páginas *web*, *chats*, correo electrónico, navegación, etc.), con el fin de divulgar el Estudio y tomar contacto con el profesorado y las directivas de estas instituciones, para lo cual diligenciaban los datos básicos de identificación de la institución (Cfr. Anexo No. 8).

1.4.3 Desarrollo de la Fase Cuantitativa

Como se indicó anteriormente, el estudio se realizó en cuatro momentos, siendo el segundo el que buscaba identificar y hacer un inventario pretendía de la infraestructura y las prácticas de uso y producción con medios de comunicación y TIC en las instituciones escolares de la ciudad.

Universo y población

El universo se definió a partir de las bases de datos de la SED que registraban, a marzo de 2003, un total de 3268 instituciones de preescolar, básica primaria, secundaria y media. Por razones de factibilidad no se tuvieron en cuenta las instituciones de preescolar y de educación no-formal, el estudio incluyó solamente las instituciones de educación formal de primaria, secundaria y media. La información de la SED fue depurada retirando las instituciones que aparecían repetidas y se complementó con la información procedente de otras bases de datos como las aulas de informática y los colegios que participan en el Programa calculadoras electrónicas del MEN y la base de usuarios del portal de Editorial Norma actualizada hasta el 28 de enero de 2003²³ llegando a 1074 instituciones educativas en las 20 localidades; 385 (36%) públicas (productos de la integración de colegios terminada a principios de este año) y 689 (64%) privadas. Identificadas las instituciones con sus respectivas direcciones, entre el 15 de abril y el 16 de mayo, se procedió a enviar el cuestionario a través de los correos electrónicos y fax disponibles y a distribuirlo puerta a puerta con el apoyo de 12 auxiliares de investigación. Finalmente, combinando las diversas estrategias de distribución, se pudo llegar a 954 instituciones, cifra que constituye la población del estudio. (La información detallada por Localidad y Sector se encuentra en el Cuadro 1 del Capítulo 3).

El cuestionario

El cuestionario, construido por el equipo de investigación incorporó las sugerencias del juicio de expertos realizado por profesionales de UNIMEDIOS, la División de Comunicación del IDEP y el equipo de la Subdirección de Medios de la SED. El formulario buscó precisar información sobre el tamaño de las instituciones, la infraestructura en medios y TIC y las prácticas de uso y producción en el campo C/E como forma de identificar diferencias entre menores y mayores desarrollos, en los niveles de la educación, primaria, secundaria y media. Constó de 97 preguntas divididas en cinco partes: (Cfr. Anexo No. 9)

- Las preguntas 1-41 recogen información sobre la *Identificación de la Institución*: nombre, dirección, localidad, sector (público/privado), número telefónico, correo electrónico, página web y nombre del rector/a, número de cursos, estudiantes y profesores discriminados por primaria y secundaria/media.
- Las preguntas 42-61 indagan por los *Usos de los medios de comunicación y nuevas tecnologías*, averiguando por la frecuencia semanal y mensual del uso de la prensa, la radio, la televisión, el video y la Internet por parte de los profesores según nivel educativo.
- Las preguntas 62-85 indagan por la *Producción con los medios y TIC*, edición de periódicos y revistas, existencia y funcionamiento de las emisoras escolares, número de programas realizados en la institución emitidos a través de canales de televisión en 2001 y 2002, número

²³ Información aportada por Lina Manrique, editora de nuevas tecnologías de esta empresa.

de videos editados por la institución en ese mismo periodo y direcciones web en las que aparezcan productos elaborados por la institución.

- En la cuarta sección del formulario las preguntas 86 a 94 exploran los *Equipos con que cuenta la institución*, medios de impresión masiva usados, consola de edición de audio, circuito cerrado de televisión, equipo de edición de video número de grabadoras, televisores, VHS y Betamax, cámaras de video y computadores con conexión a Internet.
- Un par de preguntas finales buscan identificar el nombre y cargo de quien diligencia la encuesta (directivo docente, profesor o funcionario escolar) y reservó un espacio para sus comentarios y observaciones.

Procedimiento

La fase cuantitativa se desarrolló a través de tres procesos: i) Entrega del cuestionario para la recolección de información cuantitativa; ii) Seguimiento telefónico al diligenciamiento de la encuesta; y iii) Procesamiento de la información cuantitativa.

La entrega del cuestionario se realizó a través de tres canales: las páginas *web* de la SED, el Programa REDP, el IDEP y el Programa RED; por vía fax; y mediante entrega física a cada una de las instituciones, para lo cual se contó con la colaboración de estudiantes de la Universidad Nacional quienes fueron a cada una de las escuelas y buscaron entregar personalmente el cuestionario a algún directivo o docente quien registraba el recibido con su firma, cargo, día y hora de la entrega. Durante el proceso de distribución se mantuvo una comunicación constante con la SED a fin de reportar los avances y tropiezos del proceso de diligenciamiento de la encuesta y para que los gerentes de CADEL motivaran a los directivos docentes y profesores para que diligenciaran el cuestionario y lo remitieran a la Universidad.

Paralelamente a la distribución se realizó también un seguimiento telefónico buscando comunicación con las personas que habían recibido el cuestionario o con quienes figuraran responsables o interesados por los medios y las TIC en cada institución, logrando en muchos casos que el cuestionario fuera respondido y enviado. En muchas ocasiones, después de muchas llamadas, fue imposible que comunicaran a la persona responsable o sencillamente se tuvo una negativa a colaborar con el estudio. Las encuestas respondidas llegaron a través de la página *web* del Programa RED, vía fax, correo electrónico, unas pocas fueron entregadas a vuelta de correo, enviadas a los gerentes de CADEL en algunas localidades o entregadas personalmente en las oficinas el Programa RED en la Ciudad Universitaria.

Al final del proceso se recibieron un total de 419 encuestas diligenciadas, quedando establecido lo arduo que resulta la realización de un estudio de carácter censal con las instituciones públicas y privadas de educación debido a inexactitudes de las bases de datos, lo impenetrable que resultan muchos espacios escolares, el desorden en los sistemas de comunicación y manejo de información dentro de muchos colegios, las dificultades de apertura y cooperación que tienen las culturas escolares para con procesos investigativos que vienen realizándose en la escuela colombiana (en algunos casos justificados como una presencia invasiva o “explotadora” de múltiples procesos investigativos realizados por todo tipo de universidades o por claras reticencias para brindar información a la Secretaría Distrital de Educación o a la universidad pública), pero también un posible índice de la marginalidad del campo C/E al interior de la

mayoría de los colegios bogotanos y de las propias fallas incurridas por el equipo de investigación a la hora de realizar este estudio.

Procesamiento de la Información Cuantitativa

La información aportada por las 419 instituciones que respondieron el cuestionario fue organizada en una base de datos en Excel (Cfr. Anexo No. 10) y después se la procesó estadísticamente con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* -SPSS-.

A fin establecer la distribución de las instituciones que respondieron por localidad se tuvo en cuenta la heterogeneidad de las instituciones educativas de la ciudad y previendo los límites de comparación entre los datos tanto en esta fase como en la fase cualitativa, se dividió la población en tres grupos: instituciones públicas, instituciones privadas de estratos populares e instituciones privadas de estratos medios y altos. Se tuvieron como criterios para tal diferenciación: la ubicación geográfica de los colegios y el tipo de sectores socioeconómicos a los que prestan su servicio educativo.

1.4.4 Fase Cualitativa

El estudio, además de identificar y hacer un inventario de las prácticas con medios y TIC en las instituciones escolares de la ciudad buscó también ahondar en algunas características de usos y producción documentando el quehacer de profesores y estudiantes y buscando las relaciones de los discursos y prácticas con los contextos locales y los desarrollos del campo C/E. Para esta fase se planeó un trabajo *in situ* en algunas instituciones que fueran relevantes para el logro de los propósitos empleando enfoques y técnicas de carácter cualitativo tales como la entrevista, la observación y el análisis documental, manteniendo una postura émica que permitiera desde la perspectiva de los autores reconstruir historias y sentidos de las prácticas.

Muestra

Una vez depurada, procesada y analizada la información de las 419 instituciones que contestaron el cuestionario, se procedió a identificar aquellas que reportaban mayor producción en prensa, radio, otros productos de audio, video, televisión y TIC, pues se partió del supuesto que en ellas se podrían encontrar mayores desarrollos relativos en sus prácticas y sentidos y, por tanto, un mayor potencial para proponer objetivos, estrategias y rutas hacia el futuro. Esta muestra intencional no pretende representatividad estadística, pues se busca reconocer cierta experticia que tenga alto valor para la conformación de redes de interlocución y cooperación y sirva de base para el orientar la acción y nuclear la organización.

Esta selección arrojó un número de 38 instituciones que reportaron producción en cinco o seis de los medios, selección a la que se agregaron otras instituciones que, aunque reportaban menos producción, los investigadores, el IDEP o la Subdirección de Medios de la SED reconocen con trayectorias y relevancia en el campo. Finalmente se incluyeron las experiencias descritas en el estudio de María Teresa Herrán (Herrán, 1999: 116-152). Se consolidó una lista inicial y se estableció comunicación formal a través de carta con los directivos y profesores que habían diligenciado el cuestionario para solicitar su colaboración (Cfr. Anexo No. 11). Posteriormente se estableció comunicación telefónica para verificar su aprobación y concertar fecha y hora de la

visita, proceso que culminó con la participación de 44 Instituciones, 18 privadas y 25 públicas, como se puede apreciar en el Cuadro No. 1.

Cuadro No. 1
Instituciones visitadas

No.	Institución	Sector
1	Colegio Agustiniانو Norte	Privado
2	Colegio Ariel David	Privado
3	Colegio Benposta	Privado
4	Colegio CAFAM	Privado
5	Colegio Fe y Alegría-La Paz	Privado
6	Colegio FERVAN	Privado
7	Colegio Hermanas Misioneras de la Consolata	Privado
8	Colegio Jordán de Sajonia	Privado
9	Colegio Juan Rulfo	Privado
10	Colegio La Presentación-Sans Façon	Privado
11	Colegio La Salle	Privado
12	Colegio Popular Bolivariano	Privado
13	Colegio Rafael María Carrasquilla	Privado
14	Colegio Rembrandt, JT	Privado
15	Gimnasio Campestre	Privado
16	Gimnasio Los Pinos	Privado
17	Gimnasio Moderno	Privado
18	Gimnasio Santander	Privado
19	IED Antonio Nariño	Público
20	IED Benjamín Herrera	Público
21	IED CAFAM Los Naranjos	Público
22	IED Carlos Arango Vélez	Público
23	IED Costa Rica	Público
24	IED Domingo Faustino Sarmiento	Público
25	IED Floridablanca	Público
26	IED José Félix Restrepo	Público
27	IED Juan Francisco Berbero	Público
28	IED Juan Lozano y Lozano	Público
29	IED La Amistad	Público
30	IED La Merced	Público
31	IED Luis Carlos Galán	Público
32	IED Marruecos y Molinos	Público
33	IED Menorah	Público
34	IED Miguel de Cervantes Saavedra	Público
35	IED Nuevo Horizonte	Público
36	IED OEA	Público
37	IED Ramón de Zubiria	Público
38	IED República de China	Público
39	IED República de Colombia	Público
40	IED Simón Bolívar	Público
41	IED Sorrento	Público
42	IED INEM Francisco de Paula Santander	Público
43	IED Normal María Montessori	Público
44	Liceo Cervantes (Padres Agustinos)	Privado

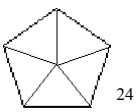
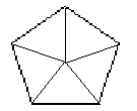
Al interior de cada institución se consultó a los directivos docentes, profesores y estudiantes comprometidos en los desarrollos de las prácticas comunicativo-educativas, así como otros actores involucrados en los procesos, especialmente en labores de formación y acompañamiento; documentos de las actividades, experiencias y proyectos; programación de las emisoras escolares, circuitos cerrados de TV, etc.; copia de los productos comunicativos elaborados (periódicos, revistas, casetes de audio, CD, VHS, etc.).


El Trabajo de Campo

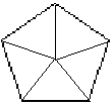
Esta fase cualitativa del Estudio fue desarrollada en tres momentos: Visitas *in situ* a las instituciones escolares; redacción de los registros de visita y análisis de la información cualitativa.

La caracterización de las prácticas en comunicación y educación considera cinco planos o componentes cuyos desarrollos relativos permitirían diferenciar tres tipos de prácticas en comunicación y educación (actividades, experiencias y proyectos):

- *Información institucional*, que corroboraría o ampliaría los datos obtenidos por la encuesta;
- *La propuesta* desarrollada con medios y TIC (prensa, radio, televisión, video e Internet) tal y como puede ser dicha, pensada o reflexionada por los propios actores (hablada o escrita en un documento);
- *La presentación* que puedan hacer estos actores escolares de un objeto u objetos producidos;
- *Los usos* que realizan de productos realizados por otras instancias y que este colegio alquile, pida en préstamo o adquiera en el mercado; y
- *Las relaciones interinstitucionales* que esa institución escolar mantenga con personas u organizaciones.

COMPONENTES	PRÁCTICAS EN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN			
	Actividades	Experiencias	Proyectos	
			Proyectos en Comunicación	Proyectos en C/E
1. Lo Institucional	Nombre del colegio, dirección, localidad, sector (público o privado), teléfonos, fax, correo electrónico, página web, nombre del rector/a, jornadas, número de cursos, de estudiantes y número de profesores de los niveles de primaria y secundaria)...			
2. Lo General: La Idea La Propuesta El Imaginario El Contexto		¿Quién? (¿con qué niveles?) ¿Para qué? (sentidos) ¿En qué contexto? ¿En qué áreas? ¿Con cuál formación? ¿Con qué frecuencia por cada uno de los cinco medios?		
3. Lo Concreto: Un Objeto El Producto El Texto		Producción	Circulación	Recepción ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Con qué? ¿Cómo? ¿Para qué? Se solicitará mínimamente un ejemplar del periódico o la revista escolar, una copia de un programa radial (o lo grabaremos nosotros), una copia de un video y/o producto televisivo que juzguen representativo. También se solicitarán documentos anexos.
				Usos

²⁴  Medios de comunicación estudiados: prensa, radio, video, televisión y TIC.

<p>4. Los Usos</p>		<p>¿Quién? (¿con qué niveles?) ¿Para qué? (sentidos) ¿En qué contexto? ¿En qué áreas? ¿Con cuál formación? ¿Con qué frecuencia trabajan la prensa, el video, el CD-Rom, el DVD, el cine (películas) o programas de televisión?</p>
<p>5. Lo Interinstitucional</p>	<p>Con la comunidad más próxima, asociaciones, corporaciones, emisoras, Juntas de Acción Comunal, entidades religiosas, fundaciones, ONG, organizaciones ecológicas, Casas de la Cultura, Alcaldía Local, contactos internacionales, etc.</p>	

La descripción y caracterización de las prácticas buscó reconstruir la biografía de la actividad, experiencia o proyecto desarrollada en el tiempo, identificando:

- Los cuatro momentos de la dinámica con los medios y TIC que hablan de un particular acento en las prácticas: Producción, Circulación Recepción y Usos
- En cuál o cuáles de los medios estudiados se presentaba mayor tradición o consolidación
- Quiénes hacen la práctica (actores o agentes) y a quién se dirige o se orienta: quiénes están incluidos y quiénes excluidos
- Sentido que los autores adjudican a las prácticas
- Tecnicidades: infraestructura, equipamientos y uso de los objetos
- Explorar sus perspectivas de desarrollo explorando la presencia de un sentido valorativo y prospectivo
- Identificar las necesidades de cualificación y formación
- Identificar el interés y disponibilidad de trabajo con otros actores y organizaciones.

Los miembros del equipo visitaron por parejas cada institución con el propósito de registrar de manera cuidadosa la información que procedía de las entrevistas, las observaciones y los documentos ofrecidos por las instituciones. Previamente se analizaron las páginas de los colegios que se encontraban en la web y la información del cuestionario de la primera fase. De esta manera, se podía entablar un diálogo que hiciera posible un encuentro cordial y se creara un espíritu de colaboración. Los visitantes debía exponer a los anfitriones el sentido del estudio, su proyección para Bogotá y los propósitos concretos de la visita.

A partir de la información suministrada en el cuestionario de la primera fase se introducía la conversación indicándoles a los directivos, profesores y estudiantes que queríamos ampliar su información, dado que reconocíamos un desarrollo significativo en uno o más medios y ellos debían indicarnos en cuál o cuáles de los medios o TIC querían ahondar. Se preparó una *Guía de Trabajo de Campo* que permitía recolectar la información sin seguir un formato rígido e hiciera más fluida la relación e información. La *Guía* se encuentra en el Anexo No. 12.

Teniendo presente que en este tipo de visitas la grabadora es un apoyo de memoria pero no la forma de asegurar una transcripción literal de las visitas, los equipos de trabajo de campo dividieron sus funciones entre realización de las entrevistas y la búsqueda de información, y la redacción de una relatoría a cargo de un escribano que comenzaba su trabajo con las notas de campo, buscando así ser muy ágiles en el manejo de los registros para lograr reconstruir la historia de vida de los proyectos. En algunos casos, sobre todo cuando la complejidad de las experiencias y proyectos lo ameritaba, fue preciso hacer más de una visita a los colegios.

Como parte integral del trabajo de campo y de la recolección de información, en diez visitas se contó con la colaboración de un camarógrafo que registró información audiovisual, la cual forma parte del corpus y, su materia, de manera autónoma fue empleado para la realización del video *Cultura Audiovisual en la Escuela: Productos, Procesos, Miradas* (Cfr. Anexo No. 13). Con el video se busca introducir a la investigación las lógicas de la imagen y de los medios que son el objeto de estudio, pero que a su vez, se configuran como formas de escritura que permiten comprender fenómenos complejos de la vida en sociedad.

Los Registros de Visita

La escritura de los registros de cada colegio se organizó alrededor del instrumento *Guía de Registro de Prácticas* (Cfr. Anexo No. 14), integrado por 24 ítem que permiten formular los elementos mínimos de la identificación institucional y la descripción y clasificación de las prácticas de uso y producción con los distintos medios. Se reseñan históricamente las actividades, experiencias o proyectos detallando personas responsables, participantes ocasionales o permanentes, actores a quienes se dirigen las prácticas (escolares o audiencias abiertas), sentidos de las prácticas, formas de circulación y uso de los productos o programas, articulación entre los diferentes medios y con las diferentes actividades académicas y los proyectos institucionales, tecnicidades o equipamiento utilizado, perspectivas de desarrollo, identificación de necesidades de cualificación y formación, e interés y disponibilidad de trabajo con otras instituciones. Por último se especifican las fuentes o insumos a partir de las cuales se construyó el registro, los redactores responsables, un campo de notas para consignar observaciones varias y las fechas de visita y de elaboración del registro.

Un especial cuidado se colocó en que las voces de los entrevistados quedaran transcritas en los registros de prácticas y en tratar de clarificar en cada caso, en manos de qué actores están los medios de comunicación en los colegios visitados y quiénes son realmente las personas que participan en sus realizaciones. De igual manera se buscó establecer qué tipo de organizaciones o instituciones influyen en las prácticas C/E de las instituciones escolares.

Los mismos equipos que realizaban la visita, integrados por lo general por no más de tres personas, se encargaron de la redacción de los registros de prácticas que fueron revisados hasta cuatro veces por el investigador principal hasta lograr depurar una escritura fluida e integrada.

Procesamiento de la Información Cualitativa

El análisis de información se realizó en dos procesos: i) análisis del conjunto de los registros para establecer una clasificación de las prácticas en las 44 instituciones, para contar con una mirada de conjunto de la institución educativa, para poder describir holísticamente lo que las instituciones realizan; y ii) un segundo momento de análisis de las prácticas con medios de comunicación (prensa, radio, video-televisión) y nuevas tecnologías al interior de los propios registros de campo como forma de ponderar de forma desagregada los avances y potenciales de cada uno de los trabajos realizados con los medios.

Este proceso implicó una gran complejidad para el proceso de recolección de información como para la posterior escritura del registro de prácticas y de su clasificación como actividad, experiencia o proyecto (unos con un carácter mucho más comunicativo y otros con mayores

formas de articulación de la comunicación con la educación en una perspectiva de acercamiento a los contextos locales y de posibilitar la expresión de las culturas juveniles). Fue preciso establecer rutas diferentes para hacer de cada registro una unidad, pero siempre estando alertas a identificar, descubrir o desentrañar posibles unidades de acción, junturas o sinergias entre los medios investigados o con los proyectos académicos de los colegios, pese a que los relatos o acciones de los actores dieran cuenta puntual de propósitos, recursos, o proyecciones. Como resultado del primer proceso analítico se construyó una tabla síntesis de las prácticas de uso y producción con medios y TIC en los colegios visitados (Cfr. Anexo No. 15).

El resultado del segundo momento de análisis de los registros de prácticas permitió estructurar un conjunto de documentos que constituyeron las presentaciones en *Power Point* y acetatos con las que se socializaron de manera sintética los principales hallazgos en las mesas de trabajo de cada uno de los medios en el evento distrital organizado por el proyecto. Los textos escritos que soportaron tal revisión analítica conforman el Capítulo Cuarto de este informe.

1.4.5 Fase de “Investigación para la Acción”

Como forma de continuar la recolección de información de la fase cualitativa se propuso la realización de un grupo de discusión con directivos, profesores y estudiantes que a partir del trabajo de campo se identificaron como particularmente influyentes y decisivos con sus orientaciones en las prácticas con los medios de comunicación en algunas de las instituciones. Así mismo, se elaboró una lista con todas las personas que colaboraron en el estudio en las 44 instituciones (directivos, profesores, comunicadores, estudiantes y animadores culturales) para invitarlos a participar en el evento organizado para el 7 de noviembre en la Universidad.

Grupo de Discusión

El 24 de octubre a las 5:00 p.m. se llevó a cabo la reunión del grupo de discusión en las instalaciones del Programa RED. Fueron expuestos de manera breve los hallazgos de la fase cuantitativa y algunas conclusiones preliminares de la fase cualitativa que venían recogiendo en los informes elaborados por cada medio de comunicación. También se hizo una sumaria descripción del trabajo de campo y se entregó el formato guía de registro de prácticas, y los “registros de prácticas” de cada uno de las ocho instituciones asistentes (Cfr. Anexo 16).

Evento de Socialización de Resultados y Encuentro de Experiencias en la Universidad

El 7 de noviembre fue convocado el evento distrital pactado por la investigación, que estuvo animado por dos las finalidades: académica y de acción. El encuentro sirvió como momento de socialización de los hallazgos cuantitativos y cualitativos y la dinámica del Estudio, y como forma de promover entre los asistentes otra concepción de lo que puede llegar a ser la formulación de las políticas públicas para el campo comunicación-educación: i) partir de las experiencias y proyectos que se están realizando en la ciudad; ii) contar con la escuela a la hora de formularlas; iii) emplazar a distintas organizaciones e instituciones con intereses en el campo C/E para que sirvan de dinamizadores y gestores de futuros proceso de formación, acompañamiento e investigación; iv) dejar esbozadas las primeras líneas de lo que puede llegar a constituir una política pública en la incorporación, usos y apropiación de los medios y las TIC en las instituciones escolares de Bogotá y; v) exploración de la organización cooperativa de nodos o

redes socio-educativas que trabajen la incorporación y apropiación de la prensa, la radio, el video-televisión y las TIC en las culturas escolares.

El evento fue organizado en tres tiempos: en la mañana presentación de los resultados a través de una presentación en Video-Beam (Cfr. Anexo No. 17) y de un video provisional donde se resaltaban ciertas perspectivas encontradas por el trabajo de campo cualitativo para luego dividir a la concurrencia en cuatro mesas de trabajo (prensa, radio, video-televisión y TIC).

Una vez en las mesas los distintos responsables de elaborar los análisis en cada medio, formularon las tendencias más importantes de cada temática, se abrió un breve espacio para la formulación de preguntas y comentarios. En horas de la tarde se aglutinaron experiencias similares, nucleadas por aquellas que fueron identificadas como innovadoras y potenciadoras de nuevos modos de relación en el campo de la comunicación y la educación, para lo cual se desarrolló la guía de trabajo prevista para cada mesa estructurada alrededor de 3 puntos (Cfr. Anexo No. 18): i) ¿Qué creen Ustedes que deben ser los medios de comunicación y TIC en la escuela en el año 2006?; ii) Para lograr estos propósitos qué debemos hacer? (actividades, actores, posible cronograma para el 2004, dónde se podrá trabajar y qué recursos serán necesarios para las acciones propuestas); y iii) ¿Qué formas de organización permitirían lograr los propósitos y las propuestas de acción formuladas?, ¿Quiénes podrían participar en redes y quiénes liderarlas?

El evento concluyó con la presentación de las conclusiones de las distintas mesas en una plenaria realizada al finalizar la tarde. En el Capítulo Cinco se incluye una síntesis de las discusiones y líneas de acción propuestas por el grupo de discusión, como de las principales conclusiones y propuestas formuladas por los asistentes al evento.

CAPÍTULO SEGUNDO

Elementos para un Estado de la Cuestión de los Medios de Comunicación y Nuevas Tecnologías en el Contexto Educativo Iberoamericano

Este aspecto contextual a partir de una estrategia tecnológica, permitió adquirir información acerca del estado de la cuestión tomando como referencia las instituciones educativas privadas y públicas, las instancias gubernamentales, las asociaciones culturales, las empresas editoriales y demás entidades afines de otros países distintos a Colombia. Nos interesaba saber cómo difunden lo que hacen y qué "cuelgan en las *web*". Al utilizar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, también estamos asumiendo un punto de vista nuevo, un dispositivo diferente en la investigación moderna; cual es, el de utilizar una herramienta compleja y sofisticada en la resignificación de la información que por vía de Internet se obtiene. Esto no quiere decir que creamos cien por cien en la información clasificada, aproximándonos a una práctica tecnofílica, ni tampoco desconfiamos de las estrategias de comunicación modernas que hacen que se establezcan redes de información. Sólo pretendemos mapear, o quizá debamos decir topografiar como sugiere Jorge Huergo⁶, con ayuda de una herramienta innovadora, la situación actual en otras geografías, y en otras lenguas, las más conocidas y las más cercanas a nuestra realidad y al proceso educomunicativo.⁷

⁶ "Los mapas dan la idea de un trazado permanente y con aspiración totalitaria.; en cambio, una topografía anhela ubicar referencias para recorrer un territorio más relativo. Pero, además, una topografía no sólo delinea un territorio y sus zonas, intersticios, accidentes, honduras y elevaciones, pequeñas señas para atravesarlo, sino que la topografía es el conjunto de esas zonas, intersticios, accidentes..." (J. Huergo, en Valderrama (editor), Comunicación-Educación, 2000a: 4)

⁷ La Educomunicación no sólo es un neologismo que da cuenta de un campo complejo entre la Comunicación y la Educación, sino que además incluye la nueva realidad a la que asiste Iberoamérica, enfrentando el reto para las organizaciones y los profesionales que manejan conceptos y prácticas de Comunicación y Educación. En Brasil, por ejemplo, el Ministerio de Educación, asociándose con organismos de la sociedad civil, ONG y productores de televisión, adopta el concepto de Educomunicación, motivando a las universidades a que ofrezcan cursos para formar «educomunicadores»; en Quito-Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana crea una Maestría en Educomunicación; en Bogotá-Colombia, la Universidad Javeriana mantiene la Cátedra UNESCO de Comunicación y Educación, la Universidad Central desarrolla con éxito su programa de postgrado en Comunicación Educativa y la Universidad Distrital promueve su postgrado en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos. El tema está presente también en programas como el curso de Periodismo de la Universidad Nacional de la Plata, en Argentina y fue adoptado como una de las líneas de investigación del postgrado de la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de Sao Paulo, en Brasil.

Podríamos hacernos la pregunta que se hace Gordon Graham cuando de indagar filosóficamente el Internet se trata; es una pregunta estratégica para intentar justificar la recopilación de datos mediante una nueva tecnología: "¿Se trata simplemente de otra manera de hacer las cosas que siempre hicimos –sólo que mejor, de manera más rápida y más barata– o es una forma totalmente nueva de comunicación e interacción humana?" (Graham: 2001).

Desde nuestro punto de vista, las respuestas que se pueden construir son más bien complementarias: sin duda, es otra manera de hacer las cosas, al tiempo que configuramos nuevas relaciones de pensamiento y distintas formas de interrelacionarnos con aquellos educadores, grupos de trabajo e investigadores, que están planteándose interrogantes parecidos a los nuestros. Podemos entonces a través de una navegación por la Internet, tal como la llevamos a cabo, confrontar intereses y objetivos, bibliografía, marcos teóricos, horizontes de sentido y de expectativas. Incluso, observar con qué calidad y qué motivación, los gobiernos de otros países están tomando la influencia de los medios de comunicación y las TIC en la escuela. A la hora de plantearse estrategias de desarrollo investigativas, instrumentos para seguir el proceso y miradas sobre el campo en exploración, esta información internacional –de cierta manera global–, es de gran ayuda y aplicación.

Digamos, también que esta contextualización se da por aproximación, por afinidad al campo y especificidad en los propósitos de nuestra investigación, y no por relación directa o semejante. No se encontró ninguna experiencia, actividad o proyecto que tuviera semejanza con la caracterización de las prácticas en relación a los medios y las TIC que llevamos a cabo en las escuelas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, D.C. Esto quiere decir, que la descripción que sigue a continuación, tiene que ver con el contexto múltiple y variado de Comunicación/Educación en Iberoamérica y otros países; campo desde donde enunciamos y miramos las diversas prácticas que se pudieron cuantificar y cualificar en el proceso de indagación sobre la escuela.

2.1 Topografía Iberoamericana

Los esfuerzos por estar a tono con las innovaciones educativas, filosóficas, artísticas, científicas y tecnológicas, han sido y siguen siendo un empeño quijotesco; puesto que, por ejemplo, Latinoamérica ha tenido que enfrentarse a lo largo de su historia moderna con corrientes, modelos y escuelas europeas, y en el último siglo norteamericanas, como alternativa para no ser excluida del contexto global de la cultura. Entre esa crisis³, América Latina tuvo que vérselas con los medios de comunicación social: con la radio, el cine, la prensa y, especialmente, con la televisión, puesto que desempeñaron un importante papel en el ámbito ilustrador de las clases subalternas con respecto a los nuevos procesos políticos, sociales, culturales y económicos. Como la familia y la escuela, los medios son una estructura más de socialización y desde hace mucho tiempo, vienen tomando cuerpo y partido en la creación de conflictos que tienen que ver con la identidad cultural, el consumo, el poder de los modelos extranjeros, la manipulación ideológica de la información, la decisión política, la perpetuación del poder en sus diversos ámbitos, los cambios de sensibilidad, etc.

³ Adoptamos la versión de "crisis" propuesta por Gramsci, en el sentido de lo viejo que muere y lo nuevo que aún no puede nacer.

A partir de las décadas de los 70 y 80, la educación para los medios de comunicación ha contado con múltiples programas, con diseños metodológicos diversos y con una amplia variedad de corrientes ideológicas y fundamentos teóricos. De manera que, frente a los contextos que se preocupan por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como nuevos instrumentos educativos o en su uso como herramientas didácticas, en Latinoamérica el énfasis se dio en la necesidad de educar en la recepción activa y crítica de los mensajes que producen los medios masivos de comunicación.

Esta tendencia es fruto de un dramatismo histórico que inicia en los años 30, cuando las Ciencias Sociales abren la discusión desde una mirada iluminista y catastrófica de que los medios influían negativa y poderosamente en la población "analfabeta". Años después, se confirma que los medios no eran más que una variable, entre otras, y que eran reproductores y reflejaban las estructuras sociales y la cultura imperante. En los años 60, se abre una sospecha con McLuhan, en el sentido de que los medios están prefigurando otra sensibilidad y otra lógica humana. Digamos, siguiendo a Ignacio Aguaded (1995), que la década de los setenta representa la etapa crucial en el desarrollo de la comunicación en América Latina, puesto que "se cuestionan los modelos extensionistas y las teorías verticalistas y unidireccionales de los años anteriores y empieza a perfilarse un nuevo paradigma de comunicación, cuyos pilares más destacados son el 'derecho a la información', la 'comunicación horizontal y participativa', el 'flujo equilibrado de las noticias' (Aguaded, 1995, 24; Oliveira, 1994, 273).

Es así como en los años 70 comienzan a ser cuestionados los modelos norteamericanos de análisis de la comunicación, y afloran, guiados por los teóricos de la dependencia, los análisis de los sistemas ideológicos, dependencia cultural y las condiciones de recepción. La propia UNESCO, impulsa los primeros proyectos de Educación para la Recepción Crítica de los Medios de Comunicación, la mayoría de ellos amparados por movimientos cristianos y educadores católicos que ven en la Educación para la Comunicación una de sus metas pastorales, y las razones suficientes para hacerle cuna a la Teología de la Liberación.

La década de los 80 se caracteriza –seguimos como Aguaded a Ismar Oliveira (1994)– por la crisis de los modelos comunicacionales anteriores: el funcionalismo norteamericano, las teorías manipuladoras de la Escuela de Frankfurt, el paradigma althusseriano de los aparatos ideológicos del Estado, el cientificismo sistémico y el moralismo de las iglesias Cristianas. Aparecen así los programas populares y progresistas, las teorías de la concientización, cuyas guías principales fueron Paulo Freire, la Teología de la Liberación, y la filosofía americanista de educar para transformar la sociedad.

A estos movimientos populares e ideológicos, le sucede en los años 80, los famosos Seminarios Latinoamericanos, que describiremos esquemáticamente a continuación. El primer seminario se celebró en Santiago de Chile en 1985: frente a los esquemas moralizadores y de denuncia frente a los medios, se evidencian las propuestas culturales y los modelos horizontales que venían de la educación popular. Ignacio Aguaded (1995), cita como conclusión de este seminario algunas de las preguntas que se formularon. Estas preguntas, que a continuación se transcriben, son importantes para contextualizar nuestra investigación: ¿Cómo entender los procesos de recepción y las actividades resignificadoras que realizan los televidentes?, ¿Cuál es el currículo ideal para promover la Educación para la Comunicación?, ¿Cómo usar de forma positiva la televisión en casa, en la escuela y en la vida grupal?, ¿Cómo promover una "recepción activa grupal",

conectada con la creación y la producción grupal?, y ¿Cómo participar en la formación de políticas nacionales de comunicación?

El segundo Seminario, se llevó a cabo en Curitiba (Brasil), se ocupó del rol que desempeñan los medios de comunicación en la sociedad como aparatos de reproducción ideológica, siendo la Educación para los Medios la responsable de la formación de la conciencia crítica, el desarrollo de la actitud activa y la liberación de la creatividad grupal (Aguaded, 1995: 27). El tercer Seminario, que tuvo como espacio geográfico a Buenos Aires, en 1988, constata la dificultad de insertar en el *currículum* escolar los programas de Educación para los Medios y de realizar evaluaciones de los mismos. Sin embargo, se profundiza en la metodología activa y participativa de los programas y se comienza a integrar de forma sistemática las conclusiones de las investigaciones obtenidas en las experiencias y las prácticas.

El cuarto Seminario, tuvo lugar otra vez en Chile y fue organizado por CENECA en 1991. Lo que allí se pone en juego, fuera de revisar las temáticas y problemáticas de los anteriores seminarios, es visualizar la Educación para la Comunicación como una integración en todos los niveles de la educación formal, empleando otras formas educativas e investigativas, interdisciplinarias y participativas, críticas y creativas. El último Seminario, se realizó en 1995, en la Universidad Internacional de Andalucía, sede Iberoamericana de La Rábida. La filosofía de este encuentro internacional se puede comprender con el siguiente párrafo seleccionado de la introducción del libro interdisciplinario fruto del seminario:

"El papel de los medios de comunicación en la educación, en una sociedad profundamente tecnologizada y mediatizada por el impacto de las cada vez más novedosas tecnologías de la información y la comunicación, tiene que ser sin duda trascendental, sobre todo en el entorno de unos sistemas educativos en permanente y constante cambio, en búsqueda de una mayor calidad. Las nuevas generaciones sufren, hoy como nunca, el impacto de la comunicación social en sus vidas. La educación no puede permanecer al margen de esta acuciante realidad, que exige estrategias educativas innovadoras que sean capaces de integrar los nuevos medios didácticos y tecnologías informativas en las aulas de los centros escolares, con la finalidad de ofrecer a los chicos y chicas de hoy, ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, los resortes necesarios para conocer estos nuevos lenguajes audiovisuales, aprender a través de ellos y emplearlos como nuevos códigos de expresión e interpretación del mundo" (Aguaded-Cabero, 1995).

Por otra parte, es importante reseñar las reuniones de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, a partir de 1994, impulsando programas de innovación didáctica y de análisis crítico de los *mass media*, direccionados hacia el Programa "Prensa-Escuela" con responsabilidad de los Ministerios de Educación, de Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Perú, Uruguay y Venezuela. El objetivo general fue:

"(...) incorporar los medios de comunicación como elementos didácticos en la actividad cotidiana del aula, utilizándolos tanto en los contenidos curriculares como en las actividades que tiendan a la capacitación del niño y del adolescente, a fin de que pueda formular criterios de selección frente a las propuestas de los medios de comunicación, incentivar su interés en la búsqueda de información, estimular su creatividad y mejorar sus estrategias cognitivas". Así mismo se propusieron los principios de: transversalidad, pluralidad, autonomía, actualidad,

anticipación e interculturalidad. (Revista Comunicar No. 3, 1994; "Prensa y Educación", Págs. 105-107).

Otro aspecto esencial para cerrar esta parcial contextualización de miradas, teorías y modelos, son las experiencias que, frente a la variedad europea, las Latinoamericanas, parecen cohesionarse en torno a la "criticidad" de los alumnos y frente a la capacidad de análisis crítico y creativo ante los mensajes de los medios de comunicación. Según Miranda (citado por Aguaded, 1995: 29) se pueden distinguir los proyectos que conciben:

"(...) el proceso educativo como generador de mecanismos de defensa que neutralicen el influjo de los medios", los proyectos que entienden la educación como un "develamiento de la ideología subyacente en los mensajes de los medios de comunicación masiva" y aquellos que conciben la enseñanza como la "capacitación para apropiarse significativamente de los significados propuestos por los medios".

Las experiencias desarrolladas en los últimos años en Latinoamérica, sobre todo, son numerosas y provienen de ámbitos gubernamentales y no-gubernamentales, de Universidades y centros de educación no-formal. A continuación hacemos una descripción de esas experiencias por países y luego por los distintos medios de comunicación explorados en el Estudio (prensa, radio, televisión-video y TIC):

Argentina

Según el informe "*La Comunicación y la Educación en América Latina (Por un currículo Iberoamericano de Educación en Medios)*", de la Universidad de Barcelona, no se encuentran asignaturas relacionadas con la comunicación y la educación en el currículo de la educación formal de los Niveles EGB y Polimodal. Sin embargo, el Ministerio de Educación Argentino lidera un programa llamado "Escuela y Medios", por el cual se incentiva a los estudiantes a trabajar temas a través de la radio y la televisión. Estos programas son presentados como certámenes y concursos en que los estudiantes tienen la opción de inscribirse y ganar premios. Para más información se puede acceder a la página www.me.gov.ar/escuelaymedios/.

Dentro de las experiencias educomunicativas, podemos citar al programa "Educomunicación", puesto en marcha por el **Centro de Comunicación Educativa "La Crujía"** de Buenos Aires, desde 1980. Este programa ofrece una propuesta integral en pedagogía de la comunicación, tanto desde la modalidad de enseñanza a distancia como presencial. "Desde una concepción educativa liberadora, participativa y crítica, la 'educomunicación' se entiende como respuestas a las necesidades comunicativas y al derecho a la comunicación que tienen todos los ciudadanos en una época de influjo permanente de los medios" (Aguaded-Cabero, 1995: 30). La formación de receptores activos y críticos de los mensajes es central, desde la primaria, en el proceso educativo.

Otra experiencia importante, es **Educ.ar**, un portal educativo del gobierno argentino que intenta prestar servicios públicos de educación por Internet, a través de contenidos y servicios de educación. El objetivo central es "democratizar la información y socializar el conocimiento", promoviendo la equidad y calidad educativa con miras a reducir la "brecha digital", mediante la incorporación de las nuevas tecnologías.

Este portal es uno de los tres pilares de un proyecto más general, que triangula el desarrollo de un portal de servicios y contenidos educativos, la formación docente en el uso de las TIC y su incorporación en el proceso de aprendizaje y el aprovisionamiento de equipos de informática y la conexión a Internet en todas las escuelas del país. El programa ofrece recursos educativos principalmente a dos niveles: Escuela y Superior. También cuentan con un Banco de Imágenes de uso educativo, un software educativo con aplicaciones informáticas y actividades para resolver en pantalla, con las explicaciones y recomendaciones didácticas necesarias para su aprovechamiento en el aula, y otros recursos en red que son recursos existentes en otros sitios de Internet y recomendados por *Educ.ar*.

Desde el ámbito de la prensa, está el programa "El diario en la escuela" de la *Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina, ADIRA*, que desde 1986, surge como respuesta ante la necesidad de fomentar en los estudiantes escolares la lectura del diario y así fomentar la democracia y el civismo en el ciudadano argentino. Es importante resaltar que el fin de este programa es actualizar los contenidos curriculares y promover la expresión de los estudiantes para que por iniciativa propia se expresen y diseñen sus propios medios de prensa.

Finalmente, destaquemos el programa de "Educación para la Recepción", que comienza en 1988, en la *Universidad Nacional de Córdoba* y que es una iniciativa de la escuela de Ciencias de la Información, organizando y diseñando programas específicos en la Educación para los Medios.

Fuentes de Información

- Dirección Nacional de información y Evaluación de la Calidad educativa. www.diniece.me.gov.ar/.
- Gestión Curricular y Formación docente www.me.gov.ar/curriform/.
- Informe del desarrollo Humano PNUD 2002 www.pnud.org.
- Instituto Nacional de Estadística y Censo de Argentina www.indec.mecon.ar/.
- Ministerio de Educación Argentino www.me.gov.ar.
- Proyecto Educar www.educ.ar.
- UNICEF, Argentina www.unicef.org/argentina/.

Brasil

En lo que respecta a la búsqueda en el ámbito portugués los descriptores utilizados fueron: Comunicação (Comunicación) + Educação (Educación), Comunicação + Escola (Escuela), Televisão (Televisión) + Educação, Televisão + Escola, Rádio + Educação, Rádio + Escola, Imprensa (Prensa) + Educação, Imprensa + Escola, Jornalismo (Periodismo) + Educação, Jornalismo + Escola, TIC + Educação, TIC + Escola, Internet + Educação, Internet + Escola.

Si hacemos un mapeado mediático en Brasil, encontraremos datos realmente espectaculares; tales como que el 89% de los hogares poseen TV, según el censo de 2000. *La Rede Globo*, es el mayor centro de producción de TV de Latino América y la tercera mayor cadena del mundo. Contando con 113 emisoras de TV, está presente en 99,84% de los municipios del territorio nacional y en más de 130 países www.globo.com.

Los periódicos brasileños, como en casi todos los países, tienen fuertes vínculos con el Estado y, particularmente, con la ciudad donde son editados. Fuera de los innumerables periódicos locales, existen los llamados "nacionales", que son cuatro, digamos más leídos: Folha de Sao Paulo y Estado de Sao Paulo, Jornal do Brasil y O Globo, del Estado de Río de Janeiro. El reporte que da

el "Informe de La Comunicación y la Educación en América Latina (Por un currículo Iberoamericano de Educación en Medios)", de la Universidad de Barcelona, es que en todo el Brasil, suman más de 2.424 periódicos, siendo que en el Estado de Sao Paulo se concentra casi la mitad de esos títulos: aproximadamente 1.125. Con el Internet, encontramos otro dato interesante: lo estimado es que para el 2003 (el informe es Netwok Wizard, 2000) el Brasil llegue a 13,9 millones de *internautas*. Está en el onceavo lugar en el *ranking* de números de ordenadores conectados en la red, y está posicionado entre los 10 países que más utilizan Internet (Nue-Internet Survey, 2000). Los servicios bancarios, por ejemplo, son tomados como uno de los más desarrollados del mundo.

Las experiencias educomunicativas son variadas y complejas, aquí vamos a citar algunas de ellas. Está, por ejemplo, el ***Programa de Educación para la Comunicación de la UCBC*** (Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social), que se inicia en la década de los ochenta para la lectura crítica de la comunicación (LCC). Fomenta la democratización de la comunicación, propone la formación de la conciencia crítica y de grupo, desde una óptica de educación liberadora y de una visión dialéctico-popular que incide en el protagonismo de los receptores como verdaderos protagonistas sociales.

Está, también ***el Comité para la Democratización de la Informática, CDI*** www.cdi.org.br/ que es una ONG con presencia internacional, que desarrolla proyectos para promocionar la inclusión social utilizando la tecnología de Información como instrumento para la construcción y el ejercicio de la ciudadanía. Un aspecto importante, es que trabaja con comunidades de bajos recursos y públicos marginados, tales como: deficientes físicos y visuales, usuarios psiquiátricos, jóvenes que viven en la calle, presidiarios, poblaciones indígenas, y demás. El dominio de la tecnología les abre nuevas posibilidades de trabajo y de generación de renta para estos públicos, posibilitándoles acceso a fuentes de información y espacios de sociabilidad.

Otra experiencia importante es ***Comunicación Interactiva, CIPÓ*** www.cipo.org.br: es una ONG que tiene como misión crear oportunidades para el desarrollo de niños y jóvenes a través del uso educativo de la comunicación. Crea, sistematiza y disemina modelos de educación a través de la Comunicación, donde participan jóvenes de escuelas públicas en la producción de videos, exposiciones, catálogos fotográficos, cómics, *web*, periódicos, programas de radio y televisión, etc. El CIPO, también capacita educadores y jóvenes multiplicadores para que adopten esas metodologías en las escuelas.

Un caso especial es ***TVEscola*** www.mec.gov.br/seed/tvescola, iniciativa estatal del gobierno brasileño que explora las posibilidades de la educación a distancia aplicadas a la escuela formal y a la capacitación de docentes. Así, con la manutención de un canal público de cubrimiento nacional, el patrocinio de producciones televisivas y su comercialización, tanto como a través del apoyo técnico, y la publicación de diversos documentos (no sólo escritos, sino también audiovisuales), se destaca como una experiencia representativa en el uso de la televisión como apoyo didáctico a la labor educativa, logrando incorporarse a las comunidades a través de las escuelas.

Una ONG dedicada a los derechos de los niños es ***Agencia de Noticias dos Direitos da Infancia, ANDI*** que contribuye a partir de los medios de comunicación en la construcción de una cultura

focalizada en la promoción y defensa de los derechos de los niños y los adolescentes www.andi.org.br.

Aprendiz do Futuro, es una *web* de la ONG paulista ***Cidades Escola Aprendiz***, a la que pueden acceder jóvenes para prepararse en el proceso de mejoría de las comunidades en que viven. Desarrolla proyectos basados en el arte, la comunicación, las nuevas tecnologías y vivencias como mecanismos de inclusión y formas de aproximar la educación al diario vivir de las personas www.uol.com.br/aprendiz.

ECOS, Comunicaciones en Sexualidad, también es una ONG dedicada a la producción de material informativo y de reflexión que contribuyen a la promoción y transformación de valores y comportamientos relacionados con la sexualidad, salud y derechos reproductivos, siempre a través de una visión de combate a la moral de exclusión y a la discriminación de género, edad, clase o raza www.ecos.org.br.

Un portal sobre Educación y Nuevas Tecnologías importante es ***EDUCAREDE***. Este programa es elaborado y sostenido por la Fundación Telefónica en colaboración con Terra Lycos, Cenpec (ONG) y la Fundación Vanzolini. Su objetivo es promocionar el uso de las tecnologías de información en las escuelas públicas brasileñas, impulsando la utilización de Internet en los procesos de aprendizaje, promocionando la igualdad de oportunidades entre los individuos, intentando sanar los daños generados por la exclusión digital www.educarede.org.br.

Anotemos finalmente, dos experiencias interesantes: una es ***TV FUTURA***, canal de televisión que cumple con un proyecto de educación importante en el Brasil. La mirada con la cual se guía es la ética, el estímulo a lo comunitario, la valorización del pluralismo cultural y el derecho a estar informado. Lo diferencia de otros canales, en el sentido de movilizar programas eminentemente comunitarios. Esto significa que, además de tener una programación cuidadosamente elaborada, dispone del apoyo continuo de un equipo de profesionales de educación para llevar la cadena hasta su comunidad y garantizar su eficacia en la acción educativa. Es una iniciativa de 14 grupos empresariales, entre ellos la Rede Globo, la Fundación Itáu Social, el Instituto Ayrton Senna www.tvfutura.org.br.

La otra experiencia edocumunicativa que involucra a la televisión, es ***TV Cultura y la Fundación Padre Anchieta***. Este programa ofrece a la sociedad brasileña información de interés público y promociona el perfeccionamiento educativo y cultural del telespectador, agenciando la transformación cualitativa de la sociedad brasileña. La TV Cultura ocupa una posición relevante en el contexto de la TV brasileña, presentando un nivel de audiencia poco habitual entre las televisiones educativas y culturales de todo el mundo www.tvcultura.com.br.

Fuentes de Información

- Instituto Nacional de Estadística e Pesquisa, 2001 www.mec.gov.br/inep
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística, 2001 www.ibge.org.br
- Ministerio de Educación www.mec.gov.br
- Ministerio de Telecomunicaciones www.mc.gov.br
- Network Wizard www.nw.com
- Nua-Internet Surveys www.nua.ie/surveys
- TVEscola www.mec.gov.br/seed/tvescola

Bolivia

El tema Comunicación y Educación, y Educación en Medios es todavía soslayado por parte de las políticas de Estado y del sector académico universitario. La atención está en áreas como comunicación para el desarrollo, periodismo, relaciones públicas y publicidad, etc. Los programas curriculares de educación estudian a los medios de comunicación como instrumentos didácticos.

En el año 2003 se implementó la Reforma al nivel de la secundaria, el cual tiene entre sus áreas curriculares la de Comunicación y Lenguaje, de suerte que están arrancando las primeras experiencias de inserción de medios de comunicación en la educación formal. Según el informe de "La Comunicación y la Educación en América Latina" (Por un currículo Iberoamericano de Educación en Medios) de la Universidad de Barcelona (2003), antes de este año, las experiencias en educación en medios eran aisladas, aplicadas únicamente en colegios católicos y de ciertas ciudades. El proyecto más relevante en educación formal es el de Educación y Comunicación desarrollado en colegios de la iglesia católica en la ciudad de Cochabamba como parte de la materia de religión o Formación Cristiana.

En cuanto a las experiencias educomunicativas, podemos citar las emisoras comunitarias rurales del altiplano del Departamento de la Paz, que han sido construidas de forma artesanal por técnicos indígenas aymaras:

"Estas emisoras de bajo poder de antena pero de alta capacidad de sensibilidad y vinculación con sus contexto nos enseñan casos de aprovechamiento de formatos participativos, que si para nosotros pueden ser materia de especulación teórica, para ellos le resultan próximos y familiares, pues corresponden directamente a sus formas cotidianas de convivencia" (Universitat Autònoma de Barcelona, 2003).

También se realiza el ***Programa de Capacitación en Radio, PROCARP***, que nace en su primera versión en el año 2000, con el aporte solidario de EMA-RTV, las Emisoras Municipales de Andalucía y la Diputación de Córdoba (España). Allí, el interés fue respaldar las necesidades de formación de un centenar de productores de radios provinciales aymaras reunidos en un centro de formación presencial en la población del altiplano de Tihuanacu. PROCARP es un programa de formación cultural altamente sensible, que combina las propuestas más sofisticadas de la producción de mensajes radiofónicos con las potencialidades de los comunicadores de radio comunitarias.

La experiencia del ***Centro de Formación y Realización Cinematográfica, CEFREC*** es interesante por cuanto su misión es capacitar en la técnica en cine y video a los pueblos indígenas de Bolivia y ayudar en la producción y distribución de sus obras. La visión más amplia que guía al CEFREC es conferir poder por medio del conocimiento cada vez más sofisticado del video y los lenguajes cinematográficos.

Otro programa interesante de mencionar es la experiencia boliviana en medios de comunicación educativos, ***ERBOL***, que se canaliza a través de las emisoras católicas. ERBOL, es una asociación privada de inspiración católica, constituida por radioemisoras y centros de producción radiofónica de las ciudades capitales y de zonas rurales de Bolivia. Los medios de comunicación

que la conforman desde su fundación en 1967 dedican atención a los problemas de los sectores marginados y empobrecidos del país como son los mineros, campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes y niños de sectores suburbanos. Este programa comprende la comunicación educativa como "el horizonte de trabajo que contribuye a la democratización de la comunicación, la educación y la cultura como un modo de construir una sociedad democrática, equitativa y participativa" (Universitat Autònoma de Barcelona, 2003). Sus líneas de trabajo a partir de la producción multilingüe y de emisión nacional son: comunicación educativa para la defensa de vida y valores sociales, para el fortalecimiento de la democracia, para el desarrollo sostenible, para la equidad social y económica, para el fortalecimiento de la sociedad civil. En cuanto a la producción, se centra en temas de salud, derechos humanos, género, interculturalidad, ciudadanía, agropecuaria, medio ambiente, paz y democracia.

Fuentes de Información

- Banco Mundial www.worldbank.org.
- Informe Bolivia, UNESCO www.ibe.unesco.org/internacional/ICE/natrap/Bolivia.pdf.
- Informe de la Comisión Económica para América Latina, CEPAL www.eclac.cl.
- Informe de Desarrollo Humano PNUD, 2002 www.pnud.org.
- Informe de las Iniciativas Nacionales Relativas al Marco Institucional para la Formación-Bolivia, Organización Internacional del Trabajo, OIT www.logos.net.net/ilo/150bases/es/topicn/t12.bol.htm.
- Instituto Nacional de Estadística INE www.ine.gov.bo.
- Ley de Reforma Educativa-Bolivia www.campus-oei.org/oeivirt/rie05a07.htm.
- Marco Institucional para la Educación y Formación Bolivia-OEA www.logos-net.net/ilo/150base/es/init/bol2htm.
- Ministerio e Educación, Cultura y Deportes www.mnedu.gov.bo.

Colombia

En Colombia la educación formal y no formal no ha podido insertar en el currículo ninguna asignatura que se haga cargo de alguna entrada al campo Comunicación-Educación o Educación para los Medios. Existe si, mediante Ley ministerial de renovación educativa, como ha ocurrido en otros países latinoamericanos, la formación por competencias y el enfoque semántico-comunicativo. No obstante, y por ánimo de investigadores y programas universitarios de postgrado, en los últimos años en Colombia se ha iniciado un replanteamiento frente al lugar que la escuela ocupa en la formación de los ciudadanos dentro de nuevas sensibilidades, lógicas y realidades. Muchas de las experiencias que aquí se van a tener en cuenta, tienen que ver con grupos o personas aisladas que influenciados y convencidos de la necesidad de plantearse los Medios de Comunicación desde la recepción, la educación o las nuevas tecnologías, iniciaron investigaciones y adelantaron prácticas educativas.

Si Jesús Martín-Barbero, considera que los medios masivos de comunicación proponen una nueva forma de vivir en comunidad, otras formas organización, distintas maneras de interpelar a las instituciones, entramando y constituyendo discursos y políticas; Rosa María Alfaro, William Fernando Torres, Jorge Huergo (éste último ha sido muy importante para ensancharlas nuevas miradas y abrir espacios para prácticas innovadoras en Colombia), proponen pensar el campo comunicación-educación transformando al sujeto y sus realidades sociales, aprovechando el carácter estratégico del campo en el sentido en que en él intervienen múltiples procesos culturales cuya perspectiva es contra-hegemónica; además, es preciso buscar el sentido político de la cultura

y el sentido cultural de la política en el cruce de comunicación-cultura-educación-pedagogía (Valderrama, 2000a: xxi).⁴

La apertura más decisiva hacia la consolidación y desarrollo de programas en Educación-Comunicación, hoy en desarrollo y no sin tropiezos y crisis, la han propinado universidades que funcionan principalmente en Bogotá, como es el caso de la Universidad Javeriana que mantiene la Cátedra UNESCO de Comunicación y Educación, la Universidad Central que desarrolla con éxito sus programas de Especialización en Comunicación/Educación www.ucentral.edu.co/posgrados/educacion/comunicacion.htm y la forma de capacitar técnicamente los docentes www.ucentral.edu.co/posgrados/educacion/informatica.htm, la Universidad Distrital que promueve su postgrado en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos, la Universidad Pedagógica que creó el Colegio Académico de Comunicación y Educación CACE, el cual jalona una maestría en Comunicación-Educación; también están la universidad de Antioquia y su canal educativo, la universidad Industrial de Santander y su programa "activos y creativos con los medios de comunicación", dirigido básicamente a los niños.

Entre las experiencias más significativas en el campo educomunicativo, podemos citar las siguientes:

La Agenda de Conectividad: programa gubernamental que tiene como objetivo la masificación del uso de las TIC, y el aumento de la competitividad del sector productivo, la modernización de las instituciones públicas, y la socialización del acceso a la información y a la educación en el país www.agenda.gov.co.

Servicio Integral de Teleducación, Eductel: este programa es un producto de TELECOM que incluye el diseño de programas y producción de contenidos para la modalidad virtual de educación, así como una moderna plataforma tecnológica que permite gran interactividad entre los participantes del proceso de aprendizaje www.educatel.telecom.co.net/servicios.htm.

Programa Compartel de Telecomunicaciones Sociales: el gobierno nacional, a través del Ministerio de Comunicaciones, viene desarrollando desde 1999 este programa orientado a expandir la cobertura de los servicios e telecomunicaciones en zonas rurales y urbanas de bajos ingresos en todo el país, así mismo, asegurar el acceso a Internet para los colombianos de menores recursos y difundir y masificar el uso de las tecnologías de la información www.compartel.gov.co.

Radio Difusora Nacional de Colombia: inició actividades en 1940. Actualmente transmite su programación a través de cuatro sistemas: FM local y nacional, AM y onda corta. Su programación es producida y transmitida directamente por INRAVISION. En educación a distancia, lo que es bachillerato por radio ha tenido un protagonismo interesante www.inravisión.gov.co.

⁴ Para Jorge A. Huergo, por ejemplo, y es lo que creemos que más ha pasado en Colombia, el mayor obstáculo para el avance de los proyectos de educación en comunicación ha sido y es la naturalización de la dimensión escolarizante y tecnoutópica de la educación, reduciendo los sentidos políticos, imaginativos y culturales que esos procesos del campo Comunicación-educación conllevan (J. Huergo, En: Valderrama, 2000a: 22).

Canal Capital: es un operador regional el servicio público de televisión cuya reserva pertenece al Estado, con un cubrimiento en el Distrito Capital. Su programación local, familiar, urbana e interactiva, busca satisfacer las necesidades de información, formación y entretenimiento, con el objeto de construir ciudad y fortalecer los valores que generen sentido de pertenencia e identidad en los capitalinos www.canalcapital.com.co.

Señal Colombia: es el canal público educativo y cultural del Estado, que depende de INRAVISION, y que tiene como objetivo primordial emitir programas que reflejen o promuevan manifestaciones culturales colombianas, divulgando eventos que sean de interés nacional e internacional. Sus contenidos tienen como propósito formar, informar y recrear contribuyendo al desarrollo integral del ser humano y a la consolidación de la democracia y cohesión social www.inravisión.gov.co.

Televida: el primer canal católico de Colombia. Empezó en el año 2001 y emite 14 horas diarias de programación. Su misión es: "infundir en las personas y en las familias los principios de la fe cristiana, definidos por la Iglesia Católica. Defender la vida y promover la solidaridad, la reconciliación y la paz, a través de una programación evangelizadora, formativa, entretenida y de orientación familiar, para Medellín y el Área Metropolitana" www.televida.org.co.

Canal Universitario de Antioquia, Canal U: fue el primer canal interuniversitario existente en el país orientado hacia la educación formal y no formal. Comenzó labores en el año 1999, gracias a los esfuerzos de cinco entidades de educación superior: La Universidad de Antioquia (pública), la Universidad Nacional de Colombia (pública), la Universidad de Medellín (privada), El Instituto Nacional de Aprendizaje Sena-Regional Antioquia (público) y la Universidad Cooperativa de Colombia (privada). Su cobertura es el Valle de Aburrá, en donde se ubica Medellín y los diez municipios que componen su área Metropolitana.

Universidad Católica del Norte: una de las primeras universidades virtuales de Colombia. Ha contado con la asesoría y supervisión del ITESM de México www.ucn.edu.co.

Universidad del Valle: con más de 80 años de trayectoria, la universidad del Valle trabaja por superar dos condicionantes tradicionales de la educación presencial: el espacio y el tiempo mediante el desarrollo de un modelo educativo implementado con las TIC, que permita al estudiante realizar su trabajo académico de acuerdo con su ritmo de estudio y de aprendizaje, incluso desde su sitio de trabajo o de vivienda. Es reconocido dentro del programa de comunicación y periodismo, sus grandes aportes en la experimentación y consolidación de lenguajes audiovisuales, especialmente a través del documental-argumental: "Rostros y rastros" una de las series audiovisual más relevantes de la producción nacional www.univalle.edu.co.

Universidad EAFIT: Es una entidad privada reconocida en Medellín. Apoya productos en Informática Educativa, sobresale el proyecto "Conexiones", cuya característica es el ambiente tecnológico escolar. Desde 1993 se ha venido construyendo como una propuesta innovadora y significativa para la incorporación de las tecnologías de información y comunicaciones a la educación básica colombiana, siendo validada por COLCIENCIAS y el Programa INFODEV del Banco Mundial como modelo pedagógico en la introducción de estas tecnologías al aula de clase. *Conexiones* desarrolla proyectos colaborativos donde se proponen actividades tecnológicas escolares de tipo cooperativo, que propician el desarrollo del pensamiento constructivo sobre

bases socializadoras, ecológicas y éticas, que ayudan a que profesores y alumnos adquieran habilidades sociales de comunicación y las bases para la organización de pequeños grupos donde cada miembro se hace responsable de su aprendizaje como el de los demás compañeros de estudio www.eafit.edu.co.

Fundación Social: entidad civil, sin ánimo de lucro que trabaja por modificar las causas estructurales de la pobreza en Colombia entre campos prioritarios: paz y convivencia, organización y participación, y empleo e ingresos para los sectores populares. Es propietaria de la programadora **Cenpro Televisión**, y gestora de varios proyectos de comunicación comunitaria www.fundacion-social.com.co.

Programa Prensa-Escuela: hace parte del proyecto de la OEI sobre "Medios de comunicación y educación", incluso en su programa titulado "profesión docente y desarrollo de nuevos instrumentos de enseñanza-aprendizaje", pretende incorporar los medios de comunicación como elementos didácticos en las actividades cotidianas del aula, utilizándolos tanto en los contenidos curriculares como en las actividades que tienden a la capacitación del niño y del adolescente. Esta apoyado por las Secretarías de Educación Departamentales, Municipales y Distritales; por varias universidades y colegios públicos y privados, y por los periódicos afiliados a Andaríos.

Centro de Comunicación Paulinas: "Onda Cheverísima" es un proyecto de innovación pedagógica realizado en Bogotá en veinticinco instituciones educativas distritales de primaria y bachillerato. Dirigido y ejecutado por el Centro de Comunicación Social de Paulinas, en coordinación con las Secretarías de Educación y de Gobierno del Distrito Capital y con financiación del Banco Interamericano de Desarrollo. El objetivo central de la propuesta fue implementar un programa de formación en radio para fortalecer las emisoras escolares y así generar procesos comunicativos y pedagógicos permanentes, al servicio de la comunidad educativa, que permitan mejorar los niveles de convivencia, resolver conflictos, fortalecer las interrelaciones y mejorar la calidad de vida.

Fuentes de Información

- Agenda de conectividad www.agenda.gov.co.
- Canal Capital www.canlcapital.com.co.
- Fundación Social: Cenpro Televisión www.fundacion-social.com.co.
- Programa Compartel de Telecomunicaciones Sociales www.compartel.gov.co.
- Radio Difusora Nacional de Colombia www.inravisión.gov.co.
- Señal Colombia: Inravisión www.inravisión.gov.co.
- Servicio Integral de Teleducación www.educatel.telecom.co.net/servicios.htm.
- Televida: Canal Católico de Medellín www.televida.org.co.
- Universidad Católica del Norte www.ucn.edu.co.
- Universidad EAFIT www.eafit.edu.co.
- Universidad del Valle www.univalle.edu.co.

Cuba

En el panorama cubano se habla de una revolución educativa propiciada por el gobierno revolucionario, su objetivo básico es dar solución a los grandes problemas del pasado neocolonial, la reorganización y tecnificación del Ministerio de Educación y la toma de medidas inmediatas para eliminar el analfabetismo y garantizar la extensión de los servicios educacionales.

"Cuba ha tomado sus medidas en la esfera económica y en las sociales para encarar los efectos de la crisis sin que se afecte la calidad de vida del pueblo cubano. Mira la solución de los problemas con una óptica diferente a como lo enfrentan los países dominados por el neoliberalismo, pues considera que la integración es una necesidad histórica, pero hay que ganar primero la de carácter ético: la solidaridad y de la hermandad, para enfrentar la globalización en las otras esferas de la sociedad" www.rimed.cu/rev_educ.asp.

La gran capacidad creativa de la Revolución está en el hecho de que en medio de esta problemática mundial alarmante ha iniciado una inédita revolución educacional, que no es un nuevo perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, sino una forma diferente de elevar la calidad del docente, de dotarlo de los recursos necesarios para que cumpla su labor educativa y para que reconceptualice las Ciencias de la Educación cubanas, en especial la Pedagogía y la Didáctica, propiciando nuevas maneras de enfrentar el hecho educativo.

Según la información de la página *web* del ministerio, se han concretado programas de gran impacto en la educación, entre los que se encuentran algunos proyectos educomunicativos:

- Un televisor por aula y los videos necesarios.
- Electrificación de todas las escuelas.
- Inicio del canal educativo.
- Generalización de la enseñanza de la computación.
- Editorial Libertad
- Universidad para todos.
- Incremento de maestros primarios y de computación.

En su programa de **Educación a Distancia**, se encuentran varios diplomados, entre ellos Educación Audiovisual: un Reto para la Acción del Maestro. El objetivo primordial de este proyecto es profundizar en el estudio de la teoría y la práctica de la televisión y el video educativos con vistas al perfeccionamiento de su actuación profesional, acorde con las condiciones actuales de la escuela cubana. El Diplomado consta de 5 cursos: La comunicación audiovisual, la televisión y el video “por dentro”, su inserción en la educación, fundamentos psicopedagógicos para la utilización de la televisión y el video en el ámbito escolar, educación por la imagen, investigación en: televisión y video, los medios audiovisuales y su interdisciplinariedad www.rimed.cu/Educ_Dist/diplom_tv.asp.

Durante la década del sesenta el Ministerio de Educación y el Instituto de Radio y Televisión organizaron varios programas de educación televisada, unos dirigidos a adultos de bajo nivel escolar, incluso recién alfabetizados, otros destinados a estudiantes universitarios, y algunos para consumo de la población en general. Posteriormente, casi una década después, se organizó un sistema de enseñanza por televisión dirigido a la educación general media, además de una programación destinada al perfeccionamiento del personal docente de ese nivel de educación. El plan contenía tres categorías de tele-clases: las que desarrollaban programas curriculares (ciencias naturales, sobre todo); las que desarrollaban parcialmente sus programas, algunas ciencias naturales que requerían de audiovisualidad, como geografía, español, y otras; y las que se dedicaban a la motivación de un tema que fuera importante y en el que se pudiera aportar, como las temáticas de histórica, literatura e inglés, por ejemplo.

Resaltemos también como programa importante y que contribuyó a la Revolución Educativa, la ***Producción de Cine Científico, CINED***. A partir de 1960, asociado al respaldo que recibió la Educación, el Instituto Cubano del Arte y la Industria Cinematográfica, trabajó como una de sus líneas principales en la Divulgación Científica, con el objetivo de contribuir a elevar el nivel cultural y técnico de la población.

"El cine, como todo producto artístico noblemente concebido, debe contribuir a liquidar la ignorancia, a dilucidar problemas, a formular soluciones y a plantear dramáticamente y con actualidad los grandes conflictos del hombre y la humanidad", dice Francisco Trápaga Mariscal, del Centro de Cinematografía Educativa cubana (Aguaded, 1995: 169).

La necesidad de "audiovisualizar" la educación que había comenzado en la Televisión Educativa, promovió el surgimiento hace más de 30 años de la ***Cinematografía Educativa, CINED***, Institución del Ministerio de Educación, dedicada a la producción de cine científico, superando la mera utilización del material audiovisual con carácter mostrativo ilustrador de la palabra del maestro.

Fuentes de Información

- Ministerio Revolucionario Cubano www.rimed.cu/rev_educ.asp.
- Educación a Distancia, Ministerio de Educación Cubano www.rimed.cu/Educ_Dist/diplom_tv.asp.

Chile

En la actualidad, en casi todos los establecimientos educativos de Chile, existe al menos un ordenador conectado a Internet, un televisor, un VHS, una cámara de vídeo, radio y retroproyectors. Existe el programa ***Enlaces*** que une vía Internet a todas las escuelas y liceos, y es administrado por el Ministerio de Educación. En los planes y programas oficiales, obligatorios para todos los establecimientos, existe una unidad referente a los medios de comunicación en el Sector Curricular de Lenguajes y Comunicación. Además, en los objetivos transversales se encuentran, como temas, la informática y la educación para la Televisión. No obstante, y como ocurre en la mayoría de países Latino Americanos, la aplicación es variada en su calidad y en su proceso, puesto un gran sector de profesores no han sido formados en el área.

Con respecto a las experiencias educomunicativas, está la de ***Teleeduc***, que es el ***Centro de Educación a Distancia*** de la Pontificia Universidad Católica de Chile, fundado en 1978. Su actividad principal es la planificación, realización y emisión de cursos a distancia, utilizando distintos medios, dirigidos a profesionales y técnicos interesados en su formación continua y que, por diversas razones, no pueden acceder a la Universidad presencial.

Otra experiencia importante es la ***Novasur***, que se constituye como el primer canal de televisión educativa. Se puso en marcha en el año 2000, por el Consejo Nacional de Televisión junto a diversas instituciones del ámbito público y privado (TVN, VTR, Fundación Chile, PUC, UCH, UNICEF, etc.). Su misión es mejorar la calidad y la equidad de la educación, en consonancia con la Reforma educacional, utilizando como principales herramientas la televisión e Internet. En cuanto al contenido, desarrolla diversos temas curriculares de enseñanza básica y media, tiene objetivos transversales destinados a estimular la educación formal, así como la formación social y

en valores de niños y de jóvenes. Por otro lado, contribuye a promover la producción nacional de programas educativos.

El *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística, CENECA*, de Santiago de Chile, desarrolla desde 1982, el "Programa de Recepción Activa ante la Televisión". Ha tenido un variado panorama: en sus inicios se centraron en la capacitación de docentes y niños en la recepción crítica de la televisión, junto a la edición de materiales y manuales educativos. Posteriormente, el Programa a seguido concepciones más complejas que superan la simple decodificación crítica ante la televisión.

"La apropiación creadora del medio televisivo supone la asunción de la comunicación televisiva, desde la propia realidad histórica y cultural de los individuos, partiendo de las resignificaciones culturales de las personas. Por ello, la Recepción Activa de la Televisión supera la lectura crítica, amplificando y potenciando las capacidades socioculturales de semantizar activamente la televisión, favoreciendo a medio plazo la aparición de actores sociales capaces de demandar activamente una orientación y programación televisiva adaptada a sus intereses" (CENECA y Fuenzalida, citados por Aguaded, 1995: 31).

En una dirección parecida a la anterior, la Academia Superior de las Ciencias de la Pedagogía, de la Universidad de Playa Ancha, en Valparaíso, Chile, se dedica a la formación de maestros para que sean buenos usuarios de los medios y los desmitifiquen en el aula con la alfabetización y el auto-análisis.

Aula 21, es el nombre que se le dio a un programa de educación a distancia de la Universidad de Chile. Concebido para responder a las nuevas demandas de educación y al importante fenómeno que significa la aparición e impacto de las tecnologías de la info-comunicación. A través de este programa se promueve internamente el desarrollo de actividades docentes de educación a distancia y de investigación orientadas a dar origen tanto a productos integrales (cursos, seminarios, talleres, paquetes educativos) como a módulos que se complementen con los cursos y programas educativos actuales. Tres de sus principales objetivos son: importar y exportar clases a distancia conectando las unidades académicas de la Universidad con los principales centros universitarios del mundo. Apoyar la creación de modelos educativos innovadores para la educación superior: fomentar grupos de académicos preparados en el uso de tecnologías info-comunicacionales de última generación y apoyar la creación de diseños docentes innovadores e interactivos que sean acordes con los contenidos y audiencias a quienes están dirigidos. Formación de equipos internacionales de investigación en info-comunicación.

Fuentes de Información

- BRUNER, José Joaquín *et al* (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Consejo Superior de Educación www.cse.cl.
- Gobierno de Chile www.gobierno.cl.
- Instituto Nacional de Estadísticas de la República de Chile www.ine.cl.
- Consejo Nacional de Televisión CNTV www.novasur.cl.
- TELEDUC. Centro de Educación a Distancia (Pontificia Universidad Católica de Chile) www.teleduc.cl.

Ecuador

Para el caso del Ecuador, la *web* del Ministerio de Educación Ecuatoriano no registra ningún proyecto o propuesta en caminata a comprender o desarrollar procesos comunicativos en la educación o viceversa. Hay una preocupación por parte del gobierno de implementar reformas con respecto a los idiomas extranjeros, especialmente el francés y el inglés. Dos de estas iniciativas son *SINIC*, donde se utilizan estrategias comunicativas y tecnológicas y el programa de educación intercultural bilingüe, *DINEIB*. El Ecuador es un país multilingüe y pluricultural conformado por pueblos indígenas, población negra y población mestiza. Los pueblos indígenas se encuentra en tres regiones del país: en la Costa: los awas, chachis, tsachila y eperas; en la Sierra: los quichuas; en la Región Amazónica: los a'is (cofanos), sionas, secoyas, záparos, huaos, quichuas y los shuaras-achuaras, y mantienen una lengua y una cultura propia constituyendo una de las riquezas culturales de la nación ecuatoriana www.mec.gov.ec.

Tampoco se encontraron sitios en Internet pertinentes al campo Comunicación/Educación, que permitan hacer un panorama sencillo de lo que está pasando en ese país en materia de educomunicación. Indagando en el informe de "Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano", que suscribe el profesor José Ignacio Aguaded, de la Universidad de Huelva (1995), se encontró reseñado, como relevante, el programa *Centro de Formación Cinematográfica para Niños, CEFOCINE-DENI*. Asociado al Plan DENI, este centro actúa con padres y niños con la realización de talleres de percepción cinematográfica, programas de sensibilización para la lectura de imágenes.

Fuentes de Información

- Ministerio de Educación Ecuatoriano www.mec.gov.ec/autoridades/ministro.htm.
- Ministerio de Educación Ecuatoriano www.mec.gov.ec.

España

Dentro del panorama de la comunicación y la educación, todavía no puede decirse que haya una inserción en el currículo de la educación formal y no formal; es decir, no está claramente definido, y como se pudo constatar en el "*Congreso Iberoamericano: Luces en el Laberinto Audiovisual*" –realizado en la universidad del Huelva en octubre del 2003–, los educadores e investigadores en educación y comunicación continúan luchando por una visibilidad sistemática y contundente de la educomunicación en el currículo escolar. En el apartado "experiencia compartidas" se delinearán algunas conclusiones a las que se llegó en dicho Congreso. Así mismo, señalemos que la futura vinculación de los currículos a escala europea, están llevando a la configuración de un futuro programa de educación en medios que se puede extender a lo largo de todo el sistema educativo formal y también a la universidad, donde ya existen desde hace mucho tiempo carreras de periodismo y comunicación audiovisual.

Desde los años sesenta, los centros escolares españoles han abierto entradas a experiencias didácticas con los medios de comunicación; sin embargo, las propuestas tecnológicas y de medios (incorporación del video, la prensa y otras tecnologías de la información) han primado, pese al miedo y a la prevención de los educadores, sobre las visiones comunicativas globales.

Parece ser que la enseñanza del cine y más propiamente los cine-club, han sido las experiencias más motivadoras para pensar la educación para la comunicación en España. En estos años sesenta, la Ley General de Educación abrió la posibilidad de una renovación en el ámbito de la enseñanza y de la introducción de los medios audiovisuales en la escuela. Se puede decir que desde los sesenta, la educación española se ha planteado vertientes tecnológicas que proponen recursos para la "técnica" docente, movimientos de renovación pedagógica (MRPS) donde la presencia de los medios fue crucial, el cine y su crítica para el caso de la *Cooperativa Catalana (Drag Mágic)* y el *Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares, SOAP*. Todas estas son propuestas globales de alfabetización audiovisual. Es preciso destacar también los institutos de *Ciencias de la Educación, ICEs* de las Universidades que crearon departamentos de medios audiovisuales. Los ICEs fueron centrales en la educación tecnológica tanto en los sesenta como en los setenta, hasta la aparición de los Centros de Profesores.

Una experiencia importante es la que lideró el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, durante los años ochenta. Presentan ambiciosos planes de introducción de la prensa, los audiovisuales y la informática en las aulas. Se trataba de iniciativas privadas de profesores. En 1980 se comienza a poner en marcha en Cataluña un Plan de Incorporación del Video en la enseñanza que se replicará en el Programa de Medios Audiovisuales conducido por el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas que irán adquiriendo lentamente competencias en la educomunicación. Son tres los planes implementados por el MEC: "*Mercurio*" (video), "*Atenea*" (informática) y *Prensa-Escuela*. Es importante anotar que estos planes son asumidos por Centros de Profesores, de los cuales algunos son liberados de la carga docente y están dedicados a la formación de profesores.

Según el informe de "*La Comunicación y la Educación en América Latina (Para un currículo Iberoamericano de Educación en Medios)*" de la Universidad de Barcelona (2003), la puesta en marcha de los ICEs en los años setenta supuso la incorporación de las Universidades españolas al proceso de integración de los medios a la enseñanza. Con la aparición de los CEPs (Centros de Profesores), éstos quedan relegados y son ya las Facultades de Educación y algunas de Ciencias de la Información, las que asumen la conexión de los medios con la educación. En la actualidad son muchas las universidades que cuentan con importantes centros de investigación, investigadores y expertos en los medios de comunicación, aunque siga persistiendo una mirada teorizante y tecnológica, en detrimento de la integralidad de la Educación para la Comunicación. Entre esas universidades están: Sevilla, UNED, Murcia, Baleares, Complutense, Barcelona, Salamanca, Málaga, etc.

Las asociaciones de profesores, en la década de los ochenta, fue un importante movimiento hacia la inclusión de las grandes temáticas de la influencia de los medios de comunicación en la sociedad, y por supuesto en la escuela. Las asociaciones de profesores conjuntamente con los padres de familia han ido constituyendo un movimiento de renovación pedagógica importante, puesto que impulsa la formación de los docentes en este ámbito curricular específico. Es así como se conformaron: La asociación de "Padres y Maestros" de Galicia, el colectivo de "Televisión Escolar" de Almería, el grupo de Prensa en las Aulas" de Zamora, el grupo Pedagógico "Prensa y Educación de Andalucía, el equipo "Contrapunt" de Valencia, el colectivo "Imago" de Granada.

La comunidad Andaluza, ha sido especialmente sensible a la relación de la Educación con los Medios de Comunicación. Ha implementado programas institucionales a través de seminarios permanentes, proyectos de innovación y experimentación, grupos de investigación y experiencias didácticas. Al igual que otras regiones, la Andaluza ha desarrollado programas relacionados con los medios audiovisuales e informáticos y ha hecho tímidos intentos de acercar la prensa a la escuela. Sin embargo, ha faltado la decisión política para desarrollar una planificación global en materia de educación para la comunicación, que englobara estos distintos subprogramas, con el objetivo básico de formar sujetos activos y críticos con los *mass-media*, capaces de emplearlos creativamente (Aguaded, 1995: 41).

Enseguida reseñaremos cuatro proyectos educomunicativos interesantes: el primero realizado por la **Fundación Lacaixa**, tiene que ver con la divulgación del conocimiento de la ciencia y la técnica en una forma experimental y lúdica entre el público en general y particularmente entre los estudiantes de primaria y secundaria. Para actividades que se desarrollan para colegios y otros grupos, existen guías de material didáctico para trabajar antes y después del paso de los niños por el museo www.fundacio.lacaixa.es.

El segundo proyecto, el **Aquárium de Barcelona**, desarrolla para escuelas y grupos de niños y jóvenes actividades de descubrimiento del entorno marino a través de las visitas guiadas en los distintos tanques de peces, y con la realización de juegos y manualidades en sus aulas taller. Recientemente el museo ha iniciado un estudio sobre la educación con niños ciegos para favorecer su integración y al mismo tiempo poder darles la posibilidad de aprender a través de los sentidos. En este proyecto como en el anterior, se utiliza material didáctico para que el profesor lo trabaje con los niños antes y después de la visita www.aquariumbcn.com.

El tercero, tiene que ver con la prensa (**El periódico a l'escola**) y pretende desarrollar actividades de soporte pedagógico para el profesorado de secundaria. Sus objetivos son elevar el grado de concienciación ciudadana, para que haya una interiorización de valores cívicos y actitudes a escala individual que generen una mejor convivencia; así como fomentar el espíritu crítico, la libertad de expresión y los valores democráticos de la prensa libre. La actividad se realiza en dos fases: en una primera se entra en contacto con el grupo de alumnos para darles a conocer cuestiones básicas que previamente o durante la siguiente semana trabajarán en clase. La actividad se enmarca dentro de lo que se conoce como crédito de síntesis de la ESO. En la segunda fase, la actividad convierte el aula en una redacción de periódico y se trabaja con los estudiantes en: noticias, secciones, portadas y contraportadas. Así mismo, se decide la maquetación, las fotografías y otros detalles. Al finalizar el taller, los estudiantes se van con su propio periódico.

El cuarto se denomina **Entra a la tele** y es una asociación entre el CRP de Sant Andreu, TelEduca y las televisiones locales de Sant Andreu y El Clot. Su objetivo principal es la elaboración de *mass media* educativos centrados en el ámbito televisivo. Los maestros reciben una formación teórico práctica para trabajar con los niños sobre funciones básicas para la elaboración de guiones, grabaciones y procesos de edición. También los niños acceden a talleres educativos en torno a los medios televisivos www.aulamedia.org/crpsa.htm; www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/123.pdf.

Fuentes de Información

- Acuarium de Barcelona www.aquariumbcn.com.
- El Periódic a l'escola www.aulamedia.org/crpsa.htm.
- Entra a la tele www.eca.usp.br/nucleos/nce/pdf/123.pdf.
- Gabinete de Comunicación y Educación Universidad de Barcelona www.kane.iab.es/comed.
- Ministerio de Educación Español www.map.es/gobierno/muface/i189/edu.htm.
- Museo de la Ciencia www.fundacio.lacaixa.es.

México

México es un país que ha dinamizado la discusión teórica y la validez y perfeccionamiento de las prácticas en materia de Comunicación-Educación; sin embargo, el plan de estudio para la educación básica no considera la asignatura de educación en medios o medios educativos, ni siquiera el Consejo Nacional Técnico de la Educación en 1991, con su "Nuevo Modelo educativo", tuvo eso en cuenta. Son los profesores, como ocurre en otros países, quienes de forma independiente y decidida asumen actividades teóricas y prácticas al interior de las aulas escolares, así como el uso de laboratorios de informática y de materiales complementarios como videos, casetes, CD-Rom, y demás.

No obstante, actualmente se llevan a cabo diferentes proyectos educativos que utilizan la televisión, la radio y la Internet para difundir materiales didácticos que sirven de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los diferentes niveles de educación. Estos proyectos se desarrollan a escala nacional por medio del **Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE** (www.ilce.edu.mx), que ha desarrollado en México trabajos para el desarrollo de metodologías para el análisis y evaluación de los mensajes difundidos por los medios de comunicación. Es importante, el esfuerzo por integrar desde el currículo, los medios en las aulas.

Destaquemos también, los estudios de maestría y doctorado en Educación y Comunicación, que abren perspectivas nuevas y sirven de enlace y de dispositivo para crear y repensar el campo y la práctica educativa. La Maestría en Comunicación e Innovaciones Tecnológicas, de la Facultad de Ciencias Políticas, área de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México (www.posgrado.unam.mx) y el Doctorado en Innovación Educativa, del Instituto Tecnológico de Monterrey (www.ruv.itesm.mx).

Otra experiencia importante es el **Programa Institucional de Investigación en Comunicación y Prácticas Sociales** de la Universidad Iberoamericana, el posgrado iniciado en 1989 incluye diferentes líneas de trabajo investigativo y docente. Por otro lado, está el **Sistema de Televisión Educativa, Red Edusat**, primer sistema nacional de televisión educativa (1995), basado en tecnología satelital digitalizada, con una gran potencia en términos de cobertura y oferta. Posee 10 canales y está en posibilidad de generar seis más; tiene un alcance continental que va desde Canadá a la Patagonia Argentina, incluyendo el Caribe y algunas zonas del Brasil. El proyecto cuenta con una Videoteca Nacional Educativa que comenzó sus operaciones en el 2000. Es un servicio de alto nivel que contribuye a la preservación y catalogación del capital audiovisual, garantizando una efectiva difusión y un pleno aprovechamiento.

Finalmente, nombremos a la **Red Escolar**, que propone a las escuelas de educación básica y normal un modelo tecnológico flexible de televisión y de informática educativa, que pueda adaptarse fácilmente a las necesidades particulares de cada entidad federativa. Su objetivo central

es la información actualizada y con un sistema de comunicación eficiente que permita a estudiantes y maestros compartir ideas y experiencias. La Red escolar provee a las escuelas con computadoras multimedia, conexión a Internet, antena y decodificador para la señal Edusar, una televisión, una video-casetera y una amplia gama de contenidos educativos.

Fuentes de Información

- Gabinete de Comunicación y Educación (2003), Universidad Autónoma de Barcelona www.oaid.uab.es/comed y www.kane.uab.es/comed.
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2003): Historia, México www.ilce.edu.mx.
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2003): Programación EDUSAT, México www.ilce.edu.mx.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2003): XII Censo General de Población y Vivienda, México www.inegi.gob.mx.
- Prensa Escrita (2003): Lista de Diarios Nacionales. México www.prensaescrita.com.
- Revista Latina de Comunicación Social (2003): Información sobre Radio, México www.ull.es.
- Secretaria de Desarrollo Social (2003): Información sobre Radio, México www.sedesol.gob.mx.
- Secretaria de Educación Pública (2003): Acerca de la SEP, radio escolar, México www.sep.gob.mx.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2003): Historia, México www.unam.ed.mx.

Perú

Antes de describir el proyecto **HUASCARÁN** que parece ser una de las experiencias más interesantes, nombremos el proyecto de recepción activa de la televisión desarrollado por el **Centro de Investigación en Comunicación Social** de la Universidad de Lima, **CICOSUL**, creado en 1987 y que se desarrolla en el área metropolitana de Lima. Este programa actúa en la población escolar, a través de talleres de comunicación y de recepción activa para docentes, además de evaluación de programas de tele-educación universitaria.

A partir del año 2001, comienza una incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación en la educación pública peruana. El gobierno quiere mejorar la calidad de la educación y reducir las brechas comunicacionales a partir de implementar unas políticas educativas. El Proyecto **Huascarán** se enmarca dentro de unos objetivos que intentan desarrollar, ejecutar, evaluar y supervisar, con fines educativos, una red nacional moderna con acceso a todas las fuentes de información y capaz de transmitir contenidos de multimedios, para mejorar la calidad educativa en las zonas rurales y urbanas y facilitar el acceso de la población a las tecnologías de información y comunicación para promover la interacción cultural social

El proyecto Huascarán, se inició oficialmente en octubre del año 2002, con la inauguración de los Módulos Huascarán en diversos centros educativos del país. Sus objetivos son ambiciosos, pues intentan crear entornos de aprendizaje con mejor calidad y mayores oportunidades educativas, en el marco de una política intercultural y bilingüe, mediante la generación de un proceso sostenido de la aplicación de tecnologías de información y comunicación en todos los niveles y procesos del sistema educativo. Los alumnos, docentes y el personal administrativo de los centros educativos estarán capacitados en el uso de herramientas informáticas y manejarán materiales educativos y pedagógicos en los cuales se habrá integrado las tecnologías de la comunicación e información para mejorar los procesos de aprendizaje. Siguiendo esta visión, el proyecto Huascarán espera la suficiente preparación en el manejo de computadoras que les permita a los estudiantes acceder a cualquier requerimiento de su uso en las carreras técnicas y en la educación superior.

El proyecto presenta una serie de estrategias para poder alcanzar sus fines, estas son: establecer un sistema de incentivos no monetarios para los docentes y administradores capacitados, fomentar el desarrollo de aprendizajes, evaluar continuamente y de forma participativa los resultados e impactos, gestionar de forma técnica y descentralizada, fomentar la generación de políticas de Estado para la integración de TIC en el proceso educativo, buscar respaldo para el proyecto en los diferentes sectores y por último, configurar un plan de sostenibilidad del proyecto Huascarán.

Desde otro frente, la Fundación Telefónica, empresa líder en el Perú en el área social y tecnológica, emprende **Educa Red Perú**, creando, manteniendo y actualizando permanentemente un sitio en Internet que atiende las variadas necesidades de quienes están involucrados en el mundo de la educación, constituyéndose en un valioso aporte a la mejora sustancial de la educación peruana. La página *web* de Educa Red Perú, tiene como propósito fundamental contribuir a la mejora permanente de la calidad de la educación nacional, apoyando a los profesores de todos los niveles del sistema educativo en su actualización permanente y mejora de sus prácticas pedagógicas, proporcionando a los estudiantes herramientas para alcanzar mejores aprendizajes, orientando a los padres de familia en el tratamiento de diversos tópicos relacionados con la crianza y educación de sus hijos, ofreciendo al personal directivo diversos instrumentos y técnicas que les permita mejorar la gestión administrativa; además, sirve de foro de comunicación, intercambio de experiencia y de canalización de sugerencias a favor de la educación nacional.

Fuentes de Información

- Alfabetización en Perú www.alfabetizacion.husacran.edu.pe.
- Centro Cultural Perú Virtual www.perucultural.org.pe.
- Ciberinfancia www.mineu.gob.pe/dinesst/index.htm.
- Diario Oficial El Peruano www.editoraperu.com.pe.
- Educación para todos www.minedu.gob.pe/educacionparatodos.
- Educa Red Perú www.educared.edu.pe.
- Educación Rural en Perú www.minedu.gob.pe/edrural.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática www.inei.gob.pe.
- Ministerio de Educación del Perú www.minedu-gob.pe.
- OEA www.oea.org.
- Portal del gobierno peruano www.perugobierno.gob.pe.
- Programa Huascarán www.huascarán.edu.pe.
- Radio Programas del Perú www.rpp.com.pe.
- UNESCO www.unesco.org.

Venezuela

El gobierno venezolano mediante artículo 69 de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y el Adolescente, LOPNA, explicita la intención de crear una asignatura obligatoria en el currículo sobre Educación Crítica para los Medios. Es interesante saber que, aunque no se encuentra en la *web* del Ministerio de Educación nada referente a esta Ley, haya una intención de intervenir en el currículo (Gaceta Oficial, No. 5.266, Extraordinario de fecha 2/10/1998; informe Universidad Autónoma de Barcelona, 2003).

Describiremos dos experiencias que se encuentra en la red y que tienen interés internacional: la primera tiene que ver con los Talleres de Lectura Crítica que trabajó el **Centro Guaruna**, bajo la

influencia de Paulo Freire y Mario Kaplún. Este centro, fundado en 1982, desarrolla programas de alfabetización audiovisual para la lectura crítica de los medios, dentro del ámbito de la educación popular.

Y la otra experiencia, tiene que ver con *Canal Cl@se*. Este canal es educativo y ofrece divertidos programas durante las 24 horas del día en una amplia gama de temas. Es el único servicio educativo multiplataforma para toda América Latina, incluyendo también al Brasil. Está dirigido a niños y jóvenes de 6 a 18 años de edad, a maestros de escuelas primarias y secundarias, y a la familia en su totalidad. Fue lanzado en 1996 como canal de educación general para los suscriptores de DIRECTV en América Latina: "como respuesta a las necesidades educativas de la región. La programación se enfocó en contenido relevante para estudiantes de primaria y secundaria, convirtiéndose pronto en una herramienta valiosa para los docentes y la integración de nuevas tecnologías en el aula" www.cl@se.net.

Innovarium www.innovarium.com/ es una muy interesante página *web* del Observatorio Venezolano de Políticas Culturales que tiene por misión el estudio, la investigación y asesoría sobre los principales asuntos claves del desarrollo cultural y comunicacional de ese país, pero que también informa por los desarrollos del ámbito Latinoamericano. El Observatorio tiene como líneas de investigación: Políticas Culturales. Telecomunicaciones y TIC. Industrias Culturales. Economía de la Cultura y Comunicación. Consumo Cultural y Medios. Legislación y Entornos Regulatorios. Gerencia y Planificación. Mecenazgo cultural, Capital Social y Tercer Sector. Publicidad y Marketing. Internet y Negocios Electrónicos. Investigación en Comunicación y Cultura. Cultura Urbana y Ciudadanías. Identidad, Memoria y Patrimonio Cultural. Descentralización Cultural. Gerencia del Conocimiento. Innovación, Ciencia y Tecnología y Sociedad de la Información.

Fuentes de Información

- Canal Educativo, 24 horas de emisión www.cl@se.net.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela www.gobiernoenlinea.ve.
- Ley orgánica de Educación www.gobiernoenlinea.ve.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes www.me.gov.ve.
- Sistema de información de estudios de postgrado (SIDEPE), Universidad Central de Venezuela. www.posgrado.ucv.ve.
- *Innovarium* del Observatorio Venezolano de Políticas Culturales www.innovarium.com/.

2.2 Algunas Experiencias Educomunicativas Compartidas

Este aspecto se refiere, sobre todo, a aquellas experiencias en educación y en medios de comunicación que fueron o son diseñadas y ejecutadas para toda iberoamericana o para la mayoría de países iberoamericanos. Entre ellas describamos cuatro sobresalientes:

La primera es el *Plan DENI*, surgido en 1969, como una iniciativa de la Oficina Católica Internacional de Cine (OCICAL) y que tuvo una importante influencia en Uruguay, Brasil, Bolivia, Paraguay, Perú, Ecuador y otros países iberoamericanos. Su objetivo es proponerles a los niños una educación de la imagen a través del cine. El lenguaje audiovisual y la lectura crítica han sido los polos de trabajo de este proyecto ha abarcado a más de 12.000 estudiantes.

La segunda, es una experiencia de corte personal, puesto que fue llevada a cabo por el docente e investigador Mario Kaplún, pero que tuvo una influencia en todo el Cono Sur: el **Método de Lectura Crítica**. Esta experiencia se inició en los años sesenta con el objetivo de poner en práctica los análisis críticos de los medios como instrumentos de educación popular liberadora. La Lectura Crítica es una "hermenéutica de los medios, puesto que los somete a sospecha", según Kaplún (1992). Para lograr esta interpretación crítica, es preciso activar un método gradual, audiovisual, sencillo y vivencial. El método deberá, entonces, encargarse del contenido ideológico de los mensajes, de los valores y creencias que contiene.

La tercera, tiene que ver con el medio televisivo. Es un programa que se está desarrollando desde el segundo canal educativo estatal público de España, y que se llama **"La Aventura del Saber"**. Las emisiones a través del satélite **Hispasat** tiene todas las posibilidades de vincular a Hispanoamérica.

La cuarta está relacionada con el reciente **Congreso Iberoamericano de Comunicación/Educación: Luces en el Laberinto Audiovisual**, realizado en la Universidad de Huelva, España, donde participaron más de 600 delegados de todos los países iberoamericanos.

Ante la constatación diaria de que la Educación y la Comunicación son cada vez más un binomio inseparable, por encima de los medios, técnicas e instrumentos comunicativos empleados, y ante los nuevos lenguajes que demandan otras alfabetizaciones, debido sobre todo a que las tecnologías de la información introducen nuevos códigos de lectura y escritura, se realizó en octubre del 2003, en la Universidad de Huelva, Andalucía, el **Congreso Iberoamericano de Comunicación/Educación: Luces en el Laberinto Audiovisual**. Allí se abordó un amplio espectro de temas referentes al campo en cuestión: Globalización, comunicación y democracia; los nuevos lenguajes de la comunicación; Mitos, estereotipos, valores y diversidad en los medios; Ante las pantallas televisivas y el cine; Internet en la educación y en la familia; Información, prensa y educación; Educación en red: los entornos virtuales; Medios y Tecnologías: su integración curricular; Las nuevas creaciones audiovisuales: medios, arte y cultura; y Orientación, educación y comunicación www.uhu.es/comunicar/congreso/congreso-iberoamericano.htm.

Entre las conclusiones que salieron de este Congreso podemos destacar las siguientes:

- i) La importancia del factor humano como eslabón imprescindible de cambio y transformación. A lo largo del mismo se ha reiterado la necesidad de que la educación para los medios se asuma desde un nuevo humanismo capaz de promover la creatividad de la persona, poner en primer plano los mejores valores de las sociedades democráticas y ayudar al ejercicio de un pensamiento crítico, desde el respeto a las minorías y la consideración de los nuevos y variados contextos sociales, culturales, geopolíticos, y ambientales que actualmente afectan a nuestro mundo globalizado.
- ii) En algunas conferencias se destacó el extraordinario valor de trabajar desde un punto de vista integralmente ecológico que convierta a la educomunicación en un ámbito más al servicio de la preservación del planeta y un concepto socializado y no mercantilista de la idea de bienestar. Para ello, también desde la educomunicación, hemos de asegurar la eliminación del hambre en el mundo y el que todos los seres

humanos vivan con dignidad y sin que se vean vulnerados los derechos humanos. Nuestro ámbito de especialización ve como prioritario conocer las necesidades del niño. En este sentido es preciso tomar como documento imprescindible de referencia la *Declaración Universal de los Derechos del Niño*.

- iii) Hay una imperiosa necesidad de consolidar la educación en medios como un campo coherente e integrado de saberes que logre trascender el estado inicial de una emergencia algo dispersa y heteróclita y alcanzar un estado consolidado en el que se logre una adecuada convergencia disciplinaria y, al mismo tiempo, una adecuada ordenación en áreas metodológicas y disciplinares. Espacio donde deben converger la pedagogía, la didáctica, la semiótica, el estudio del discurso, los estudios culturales, la sociología, antropología, estética, política de medios, teoría de la comunicación, saberes profesionales mediáticos, etc.
- iv) Es preciso pasar de un estadio de reivindicación y denuncia a un estadio de acción crítica y constructiva. Se trata de pasar a la acción, de explorar nuevas vías para la acción hasta convertir la educación en medios o la educomunicación en un factor del progreso social, y del avance en la ciudadanía democrática, que asegure condiciones para la igualdad y para la justicia. Necesidad, consecuentemente, de iniciar una nueva estrategia de cooperación y de acción, que nos ofrezca nuevos instrumentos de relación y unión y potencie nuestras posibilidades y las articule en un nuevo paradigma. Esta necesidad de cambio, este impulso hacia un nuevo paradigma constituye el gran valor y la gran apuesta iberoamericana, acredita su especificidad y su funcionalidad en un mundo global. Y, sobre todo, afirma la necesidad de dejar de ser un territorio para la penetración y ejercitación de modelos y experiencias ajenas y participar en plan de igualdad con otras áreas del mundo, especialmente, las de mayor poder económico. Diálogo igualitario que, en todo caso, va a permitir la expansión de algunos de nuestros mejores valores, la proyección de nuestras experiencias y su acreditación modélica que, en determinados momentos, se ha visto perjudicada por la escasa visibilidad de Iberoamérica en un mundo globalizado y desigual.
- v) Es un momento para la acción estratégica, para la fijación colectiva de tareas objetivos alcanzables y el momento de dotarnos de estructuras necesarias para asegurarnos que cumplimos de un modo eficaz y progresivo nuestros propósitos. Se hace preciso, en este sentido, la fijación de:
 - Nuevas metas
 - Nuevas formas de organización
 - Nuevas formas de difusión y de comunicación
- vi) Los campos en que todos estos aspectos se han reconocido en Huelva pueden ordenarse en relación con los siguientes ámbitos:
 - El sistema educativo formal y las posibilidades virtuales
 - El entorno mediático, su equilibrio y ordenación
 - El sistema industrial y la producción de contenidos y tecnologías
 - La investigación y evaluación
 - Las nuevas formas de organización

- vii) De manera más concreta, el Congreso *Luces en el Laberinto Audiovisual* ha evidenciado que para dar para a la acción en educomunicación, es preciso:
- Promover la producción de comunicación por parte de niños y jóvenes. La educación para la comunicación de la infancia debería facilitar el acceso a los recursos expresivos, a las técnicas y a la creación de mensajes que permitan utilizar de la forma más idónea tecnologías y recursos tradicionales y otras más novedosas. Este Congreso ha servido para recordarnos que medios como la prensa, el cómic o la radio, siguen teniendo posibilidades educativas inagotables y resultan imprescindibles como recursos creativos e instrumentos para un más amplio acceso al conocimiento de realidades cada vez más complejas.
 - Avanzar y diseñar modelos de enseñanza, adelantándose al futuro, desde una perspectiva constructivista que permita promover un aprendizaje activo por parte de los propios niños y jóvenes. La recuperación de medios y recursos de comunicación no está en contradicción con la utilización de las más modernas tecnologías en las que convergen el audiovisual, las telecomunicaciones y la informática. En este Congreso se han mostrado brillantísimas experiencias de cómo el aprendizaje multimedia ha de plasmarse también en la producción de materiales monomedia y multimedia realizados por los propios escolares.
 - Investigar en metodologías que ayuden a educar el gusto estético de la población, frente a la visión meramente tecnologicista de la enseñanza de las TIC. A este respecto, el trabajo didáctico en áreas como la música y la plástica cobra especial relevancia ya que, como hemos tenido ocasión de comprobar en este Congreso, las tecnologías de la información y de la comunicación son potenciales y reales aliadas de las enseñanzas artísticas y animan y motivan la sensibilidad creativa de jóvenes y adultos.
 - Se insta a las autoridades educativas de los diversos países iberoamericanos a que reconozcan el valor de la educomunicación como un territorio de extraordinaria importancia para profundizar en el acceso a una sociedad del conocimiento, para la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres y para el asentamiento de los valores democráticos de nuestras sociedades.
 - Se recomienda el apoyo a investigaciones que promuevan el análisis y evaluación de las experiencias existentes en el ámbito iberoamericano, desde los diversos contextos locales, regionales y nacionales. Asimismo, se propone analizar todas aquellas experiencias que sirvan para ilustrar acerca de las buenas prácticas existentes en el terreno de la producción audiovisual y multimedia en nuestros países.
 - Se insta a los partidos políticos y a los gobiernos de toda Iberoamérica a que reconozcan dentro del currículum la importancia de la educomunicación como área de interés de carácter transversal.
 - Se hace una recomendación especial para que los Ministerios de Educación de los países Iberoamericanos recojan las ingentes aportaciones realizadas hasta la fecha por educadores de todo el mundo y para que la enseñanza de las tecnologías de la información y de la comunicación no olvide incorporar éstas desde los diversos paradigmas que han nutrido el ámbito de la educación en materia de comunicación.

2.3 Panorama de Navegación por Internet en Cada Medio de Comunicación Investigado

El trabajo realizado siguió tres ejes de búsqueda:

i) Cinco medios:

- Medios de comunicación: prensa escrita, radio, video-televisión y Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC)

ii) Cuatro ámbitos:

- Internacional: Organismos internacionales y multilaterales, cuya importancia es muy relevante en países anglosajones.
- Anglosajón: Países de habla inglesa: Australia, Canadá, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Reino Unido y Sur África.
- Francés: Países de habla francesa: Bélgica, Canadá y Francia.
- Iberoamericano: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

iii) Cinco tipos de fuentes:

- *Núcleos de Pensamiento*: Organismos, universidades, institutos y centros de investigación que generan conocimiento y documentación sobre medios de comunicación de masas como la prensa, la radio, el video y la televisión, y las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Se listan los vínculos con los sitios *web* dentro de un resumen del contenido de cada sitio enfatizando su pertinencia para las temáticas de medios y TIC. Según información disponible, el resumen incluye organizaciones o instituciones que intervienen en su conformación y/o financiación, personas que participan en él, breve descripción de los objetivos, actividades y temáticas trabajadas, qué tipo de información genera.
- *Centros de Acopio y Distribución*: Centros, bases de datos, bibliotecas, editoriales y otras organizaciones que recopilan y difunden documentación e información relativa a los medios de comunicación de masas como la prensa, la radio, el video y la televisión, y las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC). Se listan los vínculos con los sitios *web* dentro de un resumen del contenido de cada sitio enfatizando su pertinencia para las temáticas de medios y TIC, aportando elementos de identificación similares a los núcleos de pensamiento.
- *Autores*
- *Libros*
- *Revistas*: se revisaron los sumarios tratando de establecer si se trata de publicaciones especializadas, se detallan sus fechas de creación, la relación que guardan con los núcleos de pensamiento o centros de acopio y distribución, para describir las tendencias básicas de su información. También se tuvieron en cuenta revistas de información general que incluían artículos temáticos alusivos a los temas estudiados, o números monográficos dedicados especialmente a los temas de medios y TIC.

Fueron explorados como descriptores claves: Ayudas Visuales en Educación; Comunicación; Comunicación Audiovisual; Comunicación en Educación; Medios; Medios de Comunicación; Medios de Comunicación de Masas; Campo Comunicación-Educación; Medios y Educación;

Medios y Escuela; Medios y Procesos de Enseñanza (o Difusión o Apropiación Social del Conocimiento); Prensa; Prensa Escrita; Prensa Escolar; Periodismo; Radio; Radiodifusión; Periodismo Radial; Radio en la Educación; Video; Televisión; Nuevas Tecnologías de la Comunicación (NTC ó TIC); Sociedad de la Información; Correo Electrónico; Internet, entre otros.

Al final de las búsquedas fue escrita una breve reseña de la información encontrada en cada medio, analizando algunas tendencias y tipologías, detallando su ubicación virtual y física.

2.3.1 Prensa

La mayoría de los sitios encontrados trabajan con las nuevas tecnologías de información y los proyectos de educación a distancia. En Gran Bretaña existen proyectos de preparación de los docentes en medios de comunicación con énfasis en administración.

En el ámbito anglosajón se encontró un núcleo de pensamiento: *Presswise* www.presswise.org.uk, organización internacional de periodistas que entre sus objetivos pretende fomentar el trabajo sobre los Derechos del Niño desde los medios de comunicación y desde la prensa, actuando en asociación con la UNICEF.

No se encontró un centro de acopio y distribución que de manera específica se plantee la relación entre prensa y educación, pero pueden resaltarse dos vínculos importantes: uno en la página de la *American Educational Research Association, AERA* con periódicos en línea de todo el mundo sobre educación y tecnología www.aera-cr.ed.asu.edu/links.html y *Education Line*, base de datos de la Universidad de Leeds en Inglaterra www.leeds.ac.uk/educol ('Education-line' data base of 'grey' electronic texts in education).

La experiencia de mayor cobertura internacional es *Newspapers in Education, NIP* www.nieonline.com cuyo objetivo es suplir los centros educativos con periódicos nacionales a bajo costo, como fuente de información en las aulas. El concepto de 'periódicos en la educación' nació en 1795 pero la organización inició funciones a mayor escala en Estados Unidos en la década de 1930. Actualmente hace presencia en más de 35 países angloparlantes incluyendo entre sus servicios: visitas a escuelas, asesorías y seminarios para profesores. Esta iniciativa de vincular la prensa escrita con la educación constituye un antecedente del proyecto Prensa-Escuela desarrollado en Hispanoamérica.⁸

La organización privada *Children's Express* www.csun.edu/~hcedu013/ y www.cenews.org en Estados Unidos e Inglaterra, publica en un periódico virtual noticias escritas por jóvenes. Por su parte, la organización editorial *Projects on Education* mantiene actualizados a los profesores en varios campos de la educación por medio de su revista *Education Week on the Web* www.edweek.org/.

En el ámbito hispanoamericano la mayoría de grupos especializados en prensa se encuentran ubicados en España, divulgan conocimiento teórico y metodológico relacionado con la pedagogía

⁸ El documento www.wan-press.org/downloads/files/nie/eraching.pdf, de la Universidad de Southampton en Inglaterra, suministra una visión global del NIP y analiza el desarrollo.

crítica frente a la prensa, la prensa como eje curricular, la formación del profesorado para el uso de la prensa y la prensa “por dentro”. Algunos de estos grupos son: ***Prensa en las Aulas*** de la Asociación de Renovación Educativa de Zamora, que organiza el congreso internacional “Prensa en las Aulas” y el ***Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación***, en Huelva, que publica en su revista *Comunicar* trabajos de investigación y artículos sobre los medios de comunicación y TIC. Este grupo, también adelanta los “Murales Prensa-Escuela”, un conjunto de hojas didácticas diseñadas para ser incluidas en los periódicos murales escolares junto a unas guías pedagógicas dirigidas a los docentes.⁵

Destacados teóricos como José Ignacio Aguaded, Joan Ferrés i Prats, Carlos Lomas, M. A. Pérez Rodríguez, José Luis Corzo Toral, Pedro Tolosa, Rafael Miralles Lucena, Ángel Pérez Gómez, Rafael López Cubino, Begoña López Sobrino, Antonio Feria Moreno, Antonio Checa Godoy, Luis Miravalles Rodríguez, Sebastián Medina, Ramón Morcillo, Manuel Fandos Igado, entre otros, han desarrollado importantes desarrollos conceptuales y metodológicos para el trabajo con los medios y nuevas tecnologías en las aulas. Algunos de sus artículos son publicados en la revista *Cuadernos de Pedagogía* www.cuadernosdepedagogia.com y en la revista *Comunicar del Grupo Comunicar (Colectivo de Comunicación)* www.uhu.es/comunicar/.

El centro de acopio y distribución en prensa más destacado se encuentra en la ***Universidad de San Fernando de la Laguna*** cuya sede central está situada en la ciudad de la Isla de Tenerife en España con su Revista Latina de Comunicación Social www.ull.es/publicaciones/latina/1999aaaa.htm que también publica artículos de teóricos latinoamericanos sobre la incorporación de la prensa en la educación. Otros sitios que resaltan el trabajo con la prensa escrita y otros medios audiovisuales son el portal ***Infoamérica*** www.infoamerica.org/, la base de datos ***DocE*** (Documentos de Educación: www.eurosur.org/DOCE/principal.html) y el ***Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la OEI*** www.oei.es/credi.htm.

Las principales experiencias encontradas por la búsqueda, nacen en universidades, en organizaciones de prensa o a partir de alianzas entre periódicos y escuelas. En el primer grupo, pueden citarse el proyecto “Prensa y educación” de la ***Universidad Diego Portales de Chile*** www.udp.cl/prensa_educacion/ y dos proyectos en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la ***Universidad Nacional de La Plata*** (Argentina) www.unlp.edu.ar, sobre la relación prensa-comunicación-política.

⁵ Es pertinente reseñar el juicio que Ignacio Aguaded formula en: *La educación en medios de comunicación en el ámbito europeo: un movimiento para el siglo XXI* (Universidad de Huelva, 2000), respecto a que existe una amplia variedad de propuestas para potenciar la entrada de los medios en la escuela, pero todavía no hacen parte de los currículos generales. Si bien se reconoce la importancia de los medios de comunicación en la sociedad actual y se desea afianzar su uso crítico, los planes curriculares nacen al interior de las asociaciones de maestros. El proceso de descentralización, según este autor, ha dificultado aún más la tarea. En la página de conclusiones del Segundo Congreso Internacional “Prensa en las aulas” (realizado en Zamora por el citado grupo), se encuentra una observación similar: “El eje transversal del *currículum* «Educación en Medios de Comunicación» se ha ido implantando progresivamente en todos los países europeos y americanos. En España, sin embargo, aún no se ha optado decididamente por este eje transversal, produciéndose la paradoja de un *currículum* con fuerte presencia de la comunicación y ausencia de una política institucional para la enseñanza de los medios en las aulas”.

En el segundo grupo destacan el proyecto “El diario en la educación” de la *Sociedad Interamericana de Prensa, SIP* www.institutodeprensa.com/main.asp, con objetivos similares a los de *Presswise* y la empresa *Imagens Educação* www.educ-imagens.com.br/ en Brasil.

Otro grupo de experiencias lo constituyen los proyectos “Prensa-Escuela” desarrollados en varios países latinoamericanos. En la Biblioteca Luis Angel Arango se encuentra un libro que evalúa una década de funcionamiento de este proyecto en el país: *El programa prensa, escuela y su impacto*: Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, OEI - ANDIARIOS, 1998.

Varias experiencias de inclusión de suplementos para niños publicados en los grandes periódicos son las que realizan los diarios El Clarín de Buenos Aires www.clarin.com, el Jornal do Brasil www.bonline.terra.com.br/index1.html, El País en España www.elpais.es/ y La Nación en Ecuador, entre otros. Al respecto, es importante revisar la producción de Teófilo Huerta en México, así como un artículo del periodista Gabriel S. Rovirosa en: www.etcetera.com.mx/pag60ne15.asp.⁹

Se encontraron revistas y periódicos de actualidad educativa para los docentes, tales como: *Education Week*, reseñada anteriormente, que contiene legislación, disposiciones oficiales, desarrollo del profesorado y propuestas pedagógicas.

También se destacan *Jornal da Educação* www.jornaldaeducacao.inf.br/, *Nova Escola* www.novaescola.com.br e *Imagens Educacional* www.educ-imagens.com.br/ una experiencia de introducción de la prensa a la escuela como medio de expresión y espacio para la reflexión en torno a la realidad, desde una mirada de la educación para la ciudadanía y la *Escuela Española* de la Fundación Cisspraxis www.praxis.es/ que también edita la revista *Cuadernos de Pedagogía*.

Al revisar los descriptores bibliográficos de la Biblioteca Luis Ángel Arango, se constata que la prensa puede ser relacionada desde muchas perspectivas, que conducen a entrecruces de la prensa y lo educativo. Citamos los más recurrentes:

- periodismo cultural,
- periodismo científico,
- periodismo de investigación,
- periodismo en la red,
- periodismo para la comunidad.

2.3.2 Radio

La siguiente información está basada en la búsqueda realizada en la radio como medio de comunicación y a su relación con la escuela. Distintos estudios y prácticas publicados en la Internet proporcionan una ligera muestra de las tendencias mas relevantes, sin que tales descripciones puedan pretender constituirse en “el” panorama latinoamericano actual.

⁵ Los suplementos aumentan considerablemente las ventas de los periódicos. Esto se debe posiblemente a que en Latinoamérica la educación todavía es privilegio de pocos y a que la prensa es un medio de comunicación de fácil acceso. Sin embargo, los suplementos se han preocupado por incluir temas que responden a propuestas teóricas menos “aburridas”, que muestran una hibridación entre lo formativo y educativo ya que con el entretenimiento y la lúdica los niños responden con mayor entusiasmo a las iniciativas en educación.

La relación radio–escuela se presenta de modos muy distintos; desde el medio utilizado como amplificación del sonido o como tecnología para dinamizar una oralidad remota que no enfrenta cara a cara a los emisores y receptores, pasando por la radio como espacio de construcción de identidad local, o como contexto de formación de individuos en las actuales corrientes culturales y económicas globalizantes.

En la relación meramente instrumental se presentan diferentes niveles o gradaciones, el más básico y debido tal vez a factores económicos o por falta de capacitación, muestra a varios proyectos institucionales escolares donde sólo se resaltan las nuevas dotaciones de equipos y altavoces www.linux0.unsl.edu.ar/~daniel/paginas/regencia/bienal99/pagina/iniciat.htm para los planteles educativos.

Otra forma de instrumentalización muy extendida, es la de utilizar la radio para el desarrollo de competencias en el uso del lenguaje, lo que ubica comúnmente la dirección del proyecto de radio-escolar como responsabilidad de la asignatura de castellano www.cdes.com.ar/proyectos.htm y www.sanjaquin.cl. Estas experiencias han demostrado ser exitosas pues el interés de los estudiantes hacia el medio, la oportunidad de ser escuchados y de expresar sus gustos o necesidades www.lavoz.com.ar/2002/1018/sociedad/nota125536_1.htm, los motiva para mejorar su producción escrita y oral en el uso estandarizado de la lengua www.me.gov.ar/curriform/publicaciones2002/expecaie/expe21.html.

En algunos casos el uso radial para las clases se extiende a otras asignaturas como la experiencia comentada por Antonio Ayala en *Diseños de enseñanza secundaria de geografía e historia* www.quadernsdigitals.net/, donde a pesar de que sigue primando el uso de la oralidad en el salón de clase, en estas experiencias radiales ya no sólo se trata de una práctica con el idioma español o cualquiera que sea la lengua que prima en la comunidad escolar, sino que se realiza una práctica educativa sobre el medio radial ligando contenidos de cualquier asignatura.

Este puede ser un punto donde la radio abandona su posición de medio adoptado o sumiso para entablar un diálogo con la enseñanza, así se comienzan a descubrir su versatilidad comunicativa para adaptarse a las necesidades de interacción con los contextos de la escuela, logrando renovar las prácticas www.me.gov.ar/curriform/publicaciones2002/expecaie/expe21.html de la enseñanza tradicional o ayudando a replantear el problema del mejoramiento de la práctica docente www.arrakis.es/~apuma/index.htm, hasta el punto donde el uso de la radio se transforma en un indicador de una educación de calidad www.terra.es/personal/maalvi/. También la radio representa una estrategia para la difusión de ideologías en los ambientes escolares www.paulinas.org.co/body_centro_de_comunicacion.html.

En este proceso de encuentro de la radio con la educación, lo que subyace es el descubrimiento del medio radial como lenguaje sonoro, como circuito comunicacional, como soporte tecnológico o como mensaje, bien sea de entretenimiento o de cuestionamiento, de expresión de intereses individuales o grupales www.contenidos.com/proyectos-educativos/pei-01.htm.

En el código sonoro se valoran otras manifestaciones más allá del discurso lingüístico de modo que la música aparece integrada en la programación de la radio escolar www.centros3.pntic.mec.es/cp.reconquista/actividades.htm#COMPLEMENTARIAS, para lo cual son necesarios procesos previos de selección y negociación entre las audiencias.

Las oportunidades que la radio ofrece para ampliar el espacio físico comunicacional pueden ser aprovechadas sobre todo cuando mayores sean las necesidades de cohesión social. Este es el caso de la emisora escolar de la comunidad de Viana en donde a través de la radio se apuesta por la recuperación de la “lingua navarrorum” en una zona castellano parlante www.ikastola.net/ikasweb/biana/radio.htm. Algo semejante se encontró en el contexto suramericano con las experiencias radio-escolares en la región de Lavalle en Argentina, donde la comunicación a través de zonas distantes se logra con un sistema de transmisión en cadena de varias radios escolares www.losandes.com.ar/2002/0514/sociedad/nota73645_1.htm. Este aprovechamiento del sistema radial de comunicación dirigido desde la escuela a la sociedad se ve también utilizado en las zonas urbanas, como lo muestra la experiencia de la escuela Ricardo Rojas en Córdoba, Argentina www.me.gov.ar/curriform/publicaciones2002/expecaie/expe21.html donde se motiva el uso de la radio para superar las dificultades comunicativas que sufren los niños “urbano marginados”, pero rechazando las prácticas de poder también ejercidas desde los medios.

En el trabajo de exploración de las potencialidades de los medios de comunicación tradicionales, son igualmente importantes los aportes de organismos como la *Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, CIESPAL* www.ciespal.net que desde 1959 apoya el desarrollo del campo de la comunicación preocupándose de su capacidad democrática y de integración. Publica la revista *Chasqui* www.chasqui.comunica.org donde lo educativo se plantea en relación no sólo con los ámbitos educativos sino con las organizaciones sociales e interesando a diversas profesiones por los usos democráticos y participativos de los medios de comunicación masiva.

Desde la escuela se vienen generando espacios de formación de ciudadanos críticos frente a los medios, que permiten superar gradualmente la visión instrumental que se tiene de los medios, para comprender la dimensión discursiva y constructiva que ellos tienen. En el caso de Argentina el programa “La escuela y los medios” www.buenosaires.gov.ar/educacion/medios/home_prog.asp plantea el desarrollo en los estudiantes de una mirada crítica, la capacidad de producción de mensajes mediáticos y el acceso a las escuelas públicas de los bienes culturales. También brinda herramientas teóricas y prácticas a los docentes para desarrollar una educación en medios en las aulas.

En algunos casos las instituciones privadas financian proyectos para la incursión de los medios en la escuela, es el caso de la Fundación de la RepsolYPF S.A. www.fundacionypf.org/educacion/index.shtml (Compañía internacional de Hidrocarburos), que lleva un estudio de radio móvil de escuela en escuela para motivar la incursión de los estudiantes en el medio. Otra forma ha sido, que gracias a la iniciativa escolar y en colaboración con estaciones radiales locales se capacita a los estudiantes en las complejidades de la producción radial como es el caso de www.sapiens.ya.com/joseleya/radio/Tallerderadio.html.

Entre los usos de la radio en Brasil están *RádioEscola* www.mec.gov.br/seed/website_radioescola/index.shtm, una alternativa gubernamental que sigue la misma línea de *TVEscola*, y *Escola Brasil* www.escolabrasil.org.br/, experiencia no-gubernamental que promueve la formación ciudadana con niños y jóvenes.

2.3.3 Televisión, Cine y Video

La experiencia de navegación en Internet tratando de documentar iniciativas de articulación entre los medios de comunicación y la escuela, muestra que tienen mucho mayor presencia las experiencias orientadas hacia el campo de las nuevas tecnologías que con los medios de comunicación más tradicionales como la prensa, la radio o la televisión, el cine y el video.

Pareciera ser que en los países industrializados hay un interés decreciente por la utilización de medios como la televisión, que ya ha sido trabajada en el aula desde hace al menos tres décadas. En Estados Unidos e Inglaterra son ya comunes dentro del currículo las asignaturas de *Media Studies*, y tal vez por la disponibilidad de los recursos, este tipo de tecnologías ya han sido asimiladas por la escuela con mayor rapidez, mientras que en las naciones del Tercer Mundo apenas se las empieza a explorar.

La mayoría de las experiencias encontradas se circunscriben al ámbito iberoamericano, donde si bien se perciben algunos intereses comunes, es posible señalar muchos lugares de diferencia entre América Latina y España. Se encontraron mucho más experiencias documentadas en España que en América Latina (especialmente en Argentina y México), lo que no es índice que no existan desarrollos de estos medios, sino que tal vez existe poca familiaridad para publicar sus avances en la Internet.

Varios trabajos están vinculados directamente con las Secretarías de Educación. En el caso mexicano tienen lugar los programas “Formación Niños a la Tele” www.sep.gob.mx/wb/distribuidor.jsp?seccion=5159 y la Red Edusat www.dgtve.sep.gob.mx/tve/red_edusat/in_red.htm, en Argentina el programa “La escuela y los medios” www.buenosaires.gov.ar/educacion/medios/home.asp, en Chile el “Taller de Apreciación Cinematográfica y Cine-Foro” dirigido a los docentes www.mineduc.cl/cultura/doc/programa/informaciongeneralpae.htm y en Colombia “AprenderTV” www.sedbogota.edu.co/aprendertv/index.htm (antes reseñado). Este fenómeno puede tener influencia en la orientación del trabajo en la materia, que se dirige sobre todo a proyectos aplicados, muchas veces con el interés de superar deficiencias en la cobertura o calidad de la educación, como el caso de *EducaTV* www.fundacioncarvajal.org.co en Colombia (que aunque forma parte de una organización privada y de la Iglesia, cuenta con la participación de la Secretaría de Educación).

Es interesante destacar la existencia de dos núcleos con claros intereses investigativos y teóricos: la UNESCO *Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa*, *ILCE*, www.ilce.edu.mx/ y la Iglesia Católica, OCLACC www.oclacc.org/edu-com1.html.

En América Latina se percibe una separación más explícita en el tratamiento de cada medio, hay poca hibridación entre video/televisión y nuevas tecnologías. En el área de lo audiovisual, se ha pasado del énfasis de la “educación para la recepción” o de “educación de las audiencias” abordada en décadas pasadas por autores como Mario Kaplún y Guillermo Orozco, a un interés por la “alfabetización audiovisual” en el sentido de enseñar no solo a “leer” de manera crítica la televisión, sino a aprender su gramática y tecnología para poder expresarse y comunicarse a través de los recursos propios del medio. En esta dirección se enmarcan muchos proyectos a pequeña escala de producción de video y televisión.

Se encuentran proyectos de Televisión Educativa a gran escala como la *Televisión Educativa Iberoamericana*, *ATEI* www.atei.org/ y *Edusat* www.dgtve.sep.gob.mx/tve/red_edusat/in_red.htm, que a través de diversas actividades como la formación de docentes están tratando de insertarse en la cotidianeidad del aula.

En el Brasil hay una tradición consolidada en Educación a Distancia, encabezada por *TvEscola* www.mec.gov.br/seed/tvescola, que es un programa gubernamental. Sin embargo, de cinco centros de interés encontrados en el ámbito portugués, tres son de iniciativa privadas o de interés de ONG, como: *Comunicación Interactiva, CIPÓ* www.cipo.org.br/ y *Canal Aucuba* www.aucuba.org.br/, otro pertenece a la Universidad de Sao Paulo el *Laboratorio de Investigación sobre Infancia, Imaginario y Comunicación LAPIC* www.eca.usp.br/nucleos/lapic, uno de los núcleos de pensamiento más activos en el subcontinente.

En el medio universitario se destaca el *Núcleo de Comunicação e Educação, NCE* www.eca.usp.br/nucleos/nce/index.html de la Universidad de São Paulo (USP), encabezado por el profesor *Ismar de Oliveira Soares* www.geocities.com/media_education_caap/ismar.htm, importante figura del campo Comunicación/Educación, quien se ha desempeñado, además, como vicepresidente del *World Council for Media Education, WCME*. El *NCE* expresa un interés particular por la evolución del campo Comunicación/Educación, proponiendo nociones como la del “Educomunicador” para referirse a las nuevas profesiones que exige la “sociedad del conocimiento”. En la USP también destaca el académico *José Manuel Morán* www.eca.usp.br/prof/moran, quien trabaja los problemas de la educación a distancia y el uso pedagógico de los medios en el campo C/E.

El *NCE* ha desarrollado distintos proyectos en torno al tema, uno de ellos, en colaboración con el *Grupo de Educação, Comunicação e Tecnologias* de la Universidad Federal da Bahia (UFBA) www.faced.ufba.br/educom, que busca rastrear los profesionales, investigadores y producciones del campo en el ámbito latinoamericano. Este interés por acompañar el desarrollo del campo C/E llevó a la realización del *Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação* www.educomtv.see.inf.br/, que ya alcanzó su quinta versión. Entre los productos de este núcleo de pensamiento está la experiencia de *Educom TV* www.educomtv.see.inf.br/ que capacita docentes del sistema educativo público brasileiro en el manejo del lenguaje audiovisual en la escuela. La visión amplia del *NCE* sobre el campo los ha conducido a ocuparse de temas como la política escolar en torno a la *educomunicación*, lo que se refleja en los cursos ofrecidos por el núcleo.

En la citada Universidad de São Paulo (USP) también se encuentra el *Laboratorio de Pesquisa sobre Infancia, Imaginario e Comunicação, LAPIC* www.eca.usp.br/nucleos/lapic, que basa su acción en la producción científica sobre la relación Televisión-Niño, abordando cuestiones como el efecto de la televisión sobre el desarrollo de la mente infantil y la acción educativa del medio televisivo, para lo cual realizan un simposio bianual.

Dentro de las Organizaciones No-Gubernamentales (ONG) existe una preocupación especial por los usos de los medios de comunicación masivos y el problema de las audiencias, así como por el empoderamiento de la sociedad civil en distintos medios de comunicación masiva. Un ejemplo de estas iniciativas es el *Observatório da Imprensa* www.observatoriodaimprensa.com.br/, el cual

pretende hacer un seguimiento detallado de las producciones y gestiones realizadas por los medios en el Brasil y alentar a otros proyectos y entidades a hacer lo mismo. Para el efecto publica textos y programas televisivos. El **Centro de Pesquisa, Comunicação e Educação LIBERTA** www.liberta.org.br/ propende por la democratización de la comunicación y una radio al servicio de la comunidad. Para ello impulsa actividades populares de sensibilización y capacitación en comunicación, trabajo en red con radios comunitarias y proyectos de reflexión e intervención en el área. La experiencia de **Televisão e Responsabilidade Social, TVER** www.tver.org.br/ se ha propuesto en cambio, contribuir con elementos de reflexión sobre el “difuso malestar” generado por la programación televisiva de baja calidad, analizando críticamente las consecuencias y responsabilidades de la TV en el desarrollo infanto-juvenil y la formación de nuevas mentalidades a la luz de tal perspectiva.

Un ejemplo de las iniciativas de origen privado es la realizada por la **Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares, INTERCOM** www.intercom.org.br/ que desde 1977 adelanta proyectos en diversos ámbitos relacionados con la comunicación. Uno de ellos, el antiguo grupo de trabajo y actual núcleo de investigación *Comunicação Educativa*, que desarrolla tres líneas principales de acción: educación para los medios de comunicación, medios de comunicación en la escuela y puesta de contenidos educativos en los medios de comunicación masiva. El núcleo es coordinado por la profesora María Aparecida Baccega (que también forma parte del *NCE* www.eca.usp.br/nucleos/nce/index.html de la USP). A través de su página *web* es posible acceder a múltiples documentos que recopilan sobre todo las ponencias del congreso anual que organiza la INTERCOM.

Emparentada con la INTERCOM, está la **Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação, SOPCOM** www.sopcom.ubista.pt/, compuesta básicamente por profesionales y estudiantes del área de la comunicación, que al igual que la INTERCOM, tiene intereses investigativos en áreas diversas. Lastimosamente no tiene su página actualizada, aunque es interesante tenerla en cuenta, dada su relación con la mencionada entidad brasilera.

El **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP** www.inep.gov.br/ es un centro de acopio que impulsa desde 1937 proyectos de investigación en varias áreas de la educación, pudiéndose rastrear producciones académicas alrededor del campo C/E y de otros campos de interés. En carácter de organización no-gubernamental, **Educare** www.educare.pt/ recoge producciones escritas en general sobre el campo Educación, pudiéndose buscar documentos específicos sobre los temas de escuela y medios de comunicación.

Con el apoyo de una ONG se publican **Rede Brasil de Comunicação Cidadã, RBC** www.rbc.org.br/ y la **Revista Mídia e Educação** www.tvebrasil.com.br/educacao. La primera se plantea como un espacio para el intercambio de ideas y proyectos entre personas y entidades que creen en la comunicación como espacio para la construcción de un mundo mejor en torno a la ciudadanía, para lo cual aborda aspectos formativos y educativos. La segunda, es producida por el canal público **Rede Brasil**, que intenta reunir esfuerzos personales e institucionales en torno a la democratización de los medios de comunicación.

Un medio especialmente trabajado en el ámbito portugués es la televisión. Existen varias propuestas privadas que presentan contenidos educativos en su programación y que desarrollan trabajo con comunidades buscando un empoderamiento del medio, para lo cual hacen

capacitación técnica y realizan concursos (*Canal Futura* www.futura.org.br/, *Canal Auçuba* www.aucuba.org.br/).

En Portugal se edita la *Revista Portuguesa de Educação* www.iep.uminho.pt/ceep/rpe/rpedu.htm producida por el *Centro de Estudos em Educação e Psicologia* de la Universidad de Minho, que aunque no es especializada en el campo C/E, varios de sus artículos sí lo involucran de manera directa.

En España tienen sede numerosos núcleos de pensamiento, situados principalmente en las universidades públicas. Entre ellos cabe destacar por su actividad el *Laboratorio de Medios Interactivos* de la Universidad de Barcelona www.lmi.ub.es/ y el *Programa sobre TIC y Educación* de la Universidad de La Laguna www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/indice.htm. Estos dos casos ejemplifican tendencias divergentes: En primer lugar, el *LMI*, surgido en el seno de la Universidad, se independiza con el tiempo y funciona como contratista de empresas e instituciones privadas y estatales, buscando proyectar una imagen de eficiencia y dinamismo como “centro de I+D”. En la Universidad de La Laguna hay más apego a lo estatal y surge el *Programa MAVIÉ* www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/MAVIE.htm, formado por docentes de educación básica y con una fuerte postura de transformación política. Es notable que los programas más consolidados de medios en la escuela han sido desarrollados en las Comunidades Autónomas, como es el caso de *Mitjans*, en Cataluña www.pangea.org/mitjans, y *Comunicar*, en Andalucía www.uhu.es/comunicar/. Habría que destacar la actividad de este último grupo de investigadores liderado por José Ignacio Aguaded, que se constituye en uno de los compiladores y generadores de conocimiento más influyentes en el ámbito iberoamericano.

Las iniciativas de las Comunidades Autónomas se organizan a través de sus respectivas Secretarías de Educación adscritas al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que es responsable de un gran proyecto *CNICE* www.cnice.mecd.es/. Por limitaciones lingüísticas es seguro que no se pueda saber de otras experiencias como las que tienen lugar en Cataluña, Galicia o el País Vasco.

En el Viejo Continente en general hay un auge de los proyectos de cooperación internacional entre los países miembros de la Unión Europea. Esto es evidente en centros que trabajan con la educación a distancia, como el *Laboratorio de Medios Interactivos* de la Universidad de Barcelona www.lmi.ub.es/. Como su nombre lo indica, este centro muestra una diferencia con proyectos de educación a distancia en América Latina, al privilegiar la interactividad. El concepto tradicional de la televisión educativa se está abriendo a las nuevas tecnologías con experiencias como *GrimmTV* www.grimmtv.com/.

En el ámbito anglosajón hay mucha menor participación estatal en este tipo de proyectos; hay entidades privadas con o sin ánimo de lucro que realizan contratos con entidades gubernamentales. Este es el caso de *NFER*, en el Reino Unido www.nfer.ac.uk/, y *TILT*, en los Estados Unidos www.tiltmedia.org/homefr.htm. Sin embargo, en Norteamérica hay que destacar la trayectoria del *Public Broadcasting System, PBS* (Sistema Público de Radiodifusión) www.pbs.org/, con cadenas afiliadas en la mayoría de los estados, muchas veces funcionando con programación generada en las universidades (como sucede con la *Universidad de North Carolina* www.unctv.org/, que trabaja desde 1955, o la *Televisión Pública de Southern Arizona* www.kuat.org/). *PBS* y sus cadenas asociadas llevan varias décadas produciendo y difundiendo

televisión educativa y cultural. Se encontró un banco de información muy importante sobre experiencias innovadoras con el uso de tecnologías en el aula que ofrece una serie de programas de radio y televisión **PT3Now!** www.pt3now.org/, disponibles para ser descargados de la *web*.

2.3.3 Tecnologías de la Comunicación y la Educación (TIC)

Las búsquedas en la red en idioma castellano sobre las TIC proporcionan una gran cantidad de sitios *web* aportados principalmente por España. Se encuentran núcleos de pensamiento tales como universidades y grupos de trabajo asociados o desprendidos de las entidades estatales, a cuya cabeza hay que citar el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España, que auspicia el portal de una división dedicada al estudio de la introducción de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información en la escuela, denominado **Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, CNICE**. También es destacable la labor de las universidades de Sevilla, de las Islas Baleares, Jaume I de Castelló y la Universidad de La Laguna, además de los estudios realizados por el grupo de investigación “P.A.U. Education” con sede en Barcelona que ofrece experiencias de corte internacional tales como la del programa educativo “@licia en Internet: El País de las Maravillas.”

Organizaciones como la UNESCO han planteado estrategias de acción para reducir la diferencia entre info-ricos e info-pobres a nivel mundial www.ibe.unesco.org/international/ICE/bridge/Espagnol/NuevasTecnologias/NuevasTecnologias.htm.

Las revistas digitales tienen una fuerte acogida por parte de los grupos de investigación y aquellos encargados de recopilar información y distribuirla para convertirse en lo que hemos denominado centros de acopio y distribución. También en España hay que reseñar la revista electrónica “EDUTECH-I” del **Grupo de Tecnología Educativa** de la Universidad de las Islas Baleares y “Netdidáctica” de la Universidad de la Laguna de Tenerife, donde principalmente se recogen artículos de investigadores y pedagogos interesados en la introducción de los medios y las nuevas tecnologías en la educación. Sobresale así mismo la sección “Nuevas Tecnologías en la Educación” del portal del Programa educativo **Nesquik 2002-2003** www.program-nesquik.com con un boletín electrónico que ofrece información sobre proyectos educativos, becas, subvenciones, calendarios de conferencias, cursos de formación, seminarios, talleres, referencias a publicaciones y muchos otros temas relacionados (Cfr. Internet: El País de las Maravillas).

En Europa se ve un creciente interés por la introducción de las nuevas tecnologías de información y comunicación por lo que se promueven programas desde los currículos escolares hasta la apropiación de la población en general, tales como el plan **eEurope** www.e-europestandards.org, que explica en su presentación:

“Cada ciudadano europeo debe estar equipado con las habilidades necesarias para vivir y trabajar en la sociedad de la información. *eEurope* propone conectar todos los colegios a la Internet, para adaptar el currículo del colegio y entrenar profesores para usar las tecnologías digitales.

Con el propósito de asegurar que esos objetivos sean alcanzados, la Comisión Europea adoptó el plan de acción *eLearning*.

La iniciativa *eLearning* de la Comisión Europea busca movilizar las comunidades educacionales y culturales, al igual que las económicas y sociales en Europa, con el propósito de agilizar los cambios en la educación y los sistemas de entrenamiento para que Europa sea una sociedad basada en el conocimiento.”

A escala latinoamericana, se aprecia un fuerte interés por el tema, encontrando sobre todo fortalezas en los estudios teóricos. Los núcleos de pensamiento se fundan principalmente desde entidades asociadas derivadas del Estado y los Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología. Las líneas de pensamiento van encaminadas hacia la introducción de la informática y la difusión de Internet en los colegios. La acogida por parte del profesorado y pedagogos dedicados al estudio de la introducción de las TIC en la escuela aparece recopilada a través de ensayos publicados en páginas *web* personales y múltiples artículos que se recogen en centros de distribución como son las revistas digitales.

En Argentina destacan también la *Asociación de Entidades de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas* de la República Argentina “EduTic” y *websites* de regiones tales como la del Gobierno de Mendoza o centros de comunicación tales como “La Crujía” www.lacrujia.com.ar/, que se define como un espacio plural y ecuménico para la creación y el desarrollo de propuestas en comunicación.

Revistas digitales como “Contexto Educativo” www.contexto-educativo.com.ar y “La Puerta” www.geocities.com/Athens/Ithaca/8100, ofrecen contenidos educativos con especial promoción de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Como centro de acopio podría citarse el portal de la informática educativa de la *Organización Horizonte* www.horizonteweb.com que trabaja en la incorporación de las herramientas informáticas en los colegios.

En el ámbito anglosajón y especialmente en Estados Unidos los núcleos de pensamiento están encaminados a la investigación hacia la interacción entre *software*, *hardware* y todo tipo de interfaces que puedan ser integrados a los currículos escolares, allí se distinguen entidades como el *Instituto de Tecnología de Massachusetts, MIT* www.web.mit.edu específicamente en el *Center for Educational Computing, CESI* www.ceci.mit.edu/index.html.

El gobierno estadounidense cuenta con la fundación *Digital Opportunity Investment Trust, DO IT* www.fas.org/learn/digitalpromise.htm, cuyo objetivo es mejorar y transformar la educación del siglo XXI en los colegios estadounidenses haciendo usos innovadores de las nuevas tecnologías de información. Las entidades privadas fuertes en el mercado comercial también se ven incentivadas en el desarrollo de *software* y *hardware* educativo pero se destaca la labor desarrollada por la compañía de juguetes “Lego” que cuenta con una división educacional dedicada al estudio del aprendizaje mediante el diseño de interfaces.

También en Estados Unidos, existe un portal que puede ser catalogado como centro de acopio, *Education World* www.education-world.com que ofrece un buscador de *websites* educacionales, información práctica para educadores, planes de lección, información sobre cómo integrar la tecnología en el aula de clase y artículos escritos por expertos en educación.

Siguiendo el ámbito de los países angloparlantes hay que destacar el portal australiano *Education Network Australia, EDNA* (Information And Communication Technologies Research, ICT -

Investigación en Tecnologías de Información y Comunicación-) www.edna.edu.au/edna/page1.html, que pertenece a los Ministros de Educación y Preparación Australianos. Es un prototipo *on-line* de investigación australiana en TIC y educación escolar, con radio de acción, enseñanza y aprendizaje y la investigación de TIC y el cambio en la forma de administrar las escuelas.

En Inglaterra, la **Universidad de Cambridge** www.cam.ac.uk cuenta también con un Centro dedicado a los proyectos educacionales que desarrolla investigaciones y proyectos referidos a educación relacionados con las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Aunque Israel no es un país propiamente angloparlante, si cabe destacar el sitio del **Centro para la Tecnología Educativa, CET** www.educ.sfu.ca/cet quien es el líder en ese país en el uso de computadores y la Internet como plataforma eficaz para el mejoramiento educativo.

Existe una buena cantidad de páginas españolas con contenidos educativos prácticos, sobre todo *software* didáctico disponible en la red, algunas ceñidas a formatos del tipo pregunta y respuesta y otras explorando lo que hoy se conoce como *edutainment*, un neologismo que señala la mezcla entre educación (*education*) y entretenimiento (*entertainment*). Algunos diccionarios definen la *edutainment* como *una forma de entretenimiento que está diseñada para ser educacional o programas de televisión, libros, software que son tanto educacionales como entretenidos, especialmente aquellos enfocados en los niños de educación primaria*. Para públicos adolescentes, las industrias y las entidades enfocadas en el entretenimiento, la información, la educación y el conocimiento han creado presentaciones con contenidos didácticos pero con mayores niveles de profundización que el *edutainment*, configurando así el *infotainment*, una fusión entre información (*information*) y (*entertainment*). La mayoría de los *shows* televisivos actuales basados en hechos reales, tales como los programas del *Animal Planet Channel*, pueden ser clasificados como *infotainment*.

Algunos sitios *web* que publican información seria tales como www.techtarget.com y www.whatis.com (ambos de habla inglesa) proveen gran cantidad de *infotainment* en forma de *quizes*, concursos, etc. El desarrollo de este nuevo género educativo está liderado por la industria de la comunicación y el entretenimiento norteamericano, con pares en Europa y Asia. Siguiendo el desarrollo de esta línea comercial de la industria privada donde se aplican las nuevas tecnologías, es posible documentar la construcción de todo tipo de juguetes interactivos hasta complejos sistemas robóticos que han sido introducidos en programas académicos alrededor de todo el mundo. En tal sentido, destaca en Perú el proyecto *Infoescuela* www.infoescuela.com/infoescuela/index.cfm que hace uso de juguetes para la educación diseñados por la industria Lego www.lego.com/education.

Esfuerzos notorios de incorporación de las TIC en el ámbito francés son los programas gubernamentales que vienen siendo desarrollados por la Dirección de Tecnología y la Subdirección de Tecnologías Educativas y de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Estas iniciativas están relacionadas en el portal del **Ministerio de la Juventud, de la Educación Nacional y de la Investigación** www.education.fr, con el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, INRP a la cabeza (ampliamente reseñado en la base sobre política educativa elaborada por el Programa RED para el IPE www.humanas.unal.edu.co/iipe/, en la sección de Centros de Pensamiento del Ámbito Francés).

El programa Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación, tiene entre sus propósitos servirse de las TIC como herramientas para acompañar al estudiantado en el proceso educativo, ayudándolo en su integración en el ambiente escolar y colaborando en que la familia apoye ese proceso, lo cual se ve reflejado en las acciones del proyecto **Liceo-Colegio en el Hospital y en el Domicilio y Enseñanza a Distancia**, que aprovecha la capacidad de interacción remota de la tecnología para continuar con el proceso de enseñanza en los casos de niños hospitalizados. En esta página se reseñan los nombres de las empresas con las que el gobierno francés tiene acuerdos para el desarrollo de las TIC en la educación, como Compaq, Hewlett Packard, IBM/Lotus y Microsoft, otras de origen francés como la *Asociación Francófona de Usuarios de Linux*, *AFUL* www.aful.org/index.html (*software* libre) y *La Poste* www.laposte.fr (proveedora de correos electrónicos para estudiantes y demás servicios digitales). También se mencionan organismos nacionales que colaboran con la labor de *Educnet* como el *Centre National d'Etudes Spatiales CNES* www.cnes.fr que apoya el desarrollo de ciencias y técnicas espaciales en la enseñanza, *METEO-FRANCE* www.meteo.fr que auspicia el interés por el campo de la meteorología en la enseñanza escolar, igualmente organismos internacionales tales como la *BBC* www.bbc.co.uk y la *Radio Televisión Española, RTVE* www.rtve.es que aportan con el libre uso de sus producciones en el ámbito escolar.

En este mismo *website* se encuentran *dossiers* de búsqueda en Internet, aprendizaje de lenguas y TIC, e hipermedia y aprendizaje www.educnet.education.fr/dossier/default.htm. *Educnet* también provee un espacio de socialización de experiencias de integración de las TIC en la educación en el Salón de la Educación www.educnet.education.fr/salon02/default.htm. Se encuentran reflexiones teóricas basadas en la experimentación con las TIC en un espacio organizado por las Direcciones de la Enseñanza Escolar y de la Protección Judicial de Juventud.

La Academia de Dijon y su proyecto ArianeDijon www.ac-dijon.fr/ usa las TIC como modo de socialización, para mejorar los procesos educativos y evitar la deserción o riesgos de marginalización de los estudiantes. Aprovechan la conexión remota con la escuela, como forma de construir una escuela extramural, cercana a la comunidad educativa www.ac-dijon.fr/tice/arianed/sommaire.htm.

El *Centro Nacional de Documentación Pedagógica, CNDP* del Ministerio de Educación www.cndp.fr/accueil.htm# se encarga de administrar todo tipo de materiales como CD, DVD, impresos y audiovisuales a través de su *Servicio Cultural Editorial de Recursos para la Educación Nacional, SCEREN* (Centre National de Documentation Pédagogique) www.sceren.cndp.fr/accueil.htm que funciona tanto a nivel regional (CNRP), departamental (CDP) y local (CLDP). Así refuerzan el profesionalismo de los equipos educativos, favorecen la evolución de las prácticas como pedagogía de proyectos, la autonomía de los alumnos, la integración de las TIC y la interdisciplinariedad. Facilitan la aplicación de la política educativa y acompañan el desarrollo de la cultura y las artes en la escuela. Otro de los recursos pedagógicos consiste en emisiones de programas televisivos a través de los canales France 3 y France 5 llamados *TÉLÉDOC* www.cndp.fr/tice/teledoc/. Esta programación televisiva incorpora las opiniones de los profesores, previa aprobación de una junta determinada por la CNDP.

Al nivel universitario *Educasup* www.educasup.education.fr/# organiza y proporciona recursos audiovisuales y multimediales destinados a los profesores, estudiantes y servicios comunes de documentación y bibliotecas para los establecimientos superiores. Entre estos materiales se

encuentra una selección de videos, CD-Rom, DVD y sitios en Internet para la educación. Son objetivos de Educasup: facilitar el uso de las tecnologías a través de bases de datos con fuentes seleccionadas y comentadas, promover la producción audiovisual y multimendial y establecer una red de usuarios de las TICE (Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación) en la enseñanza superior. Aunque *Educasup* se concretó como idea en 1999 y su actual funcionamiento data de mayo de 2001, la idea surgió desde 1996 con el Grupo para la Enseñanza Superior sobre Medios Mediáticos, GEMME (Groupement pour l'Enseignement Supérieur sur Mesure Mediatisé) www.gis-gemme.org. Actualmente *Educasup* cuenta con una base de datos con 23.60 fichas, 1.300 videos, 460 CD-Rom y 520 sitios de Internet que pueden ser consultados en www.educasup.education.fr/ressourc/set.htm.

Para encontrar instantáneamente documentos pedagógicos o informaciones administrativas se puede usar el buscador *SPINOO* www.cndp.fr/spinoo/ creado por el CNDP con la información provista por los demás sitios educativos institucionales.

Aunque las TIC son una preocupación compartida por varias secciones ministeriales, los medios de comunicación tradicionales también son objeto de observación y análisis desde la educación. Desde el *Centro de Conexión de la Enseñanza y los Medios de Información, CLEMI* www.clemi.org/publications.html se promueven acciones de formación, la utilización pluralista de los medios de información en la educación para favorecer en los alumnos una mejor comprensión del mundo que los rodea y desarrollar su sentido crítico. Así se motiva al uso y apropiación crítica de los medios en la escuela con la ayuda de talleres y otras formas de capacitación con periodistas, responsables de la prensa escrita y audiovisual, técnicos profesionales, investigadores y universitarios. También cuentan con un Centro de Documentación y una memoria de los periódicos escolares de jóvenes de nivel primaria y secundaria. La colección reúne mas de 6.500 periódicos correspondientes a más de 10.000 títulos franceses y extranjeros. Algunos ejemplares datan de 1926.

La comunidad Europea y organizaciones extranjeras también apoyan procesos de innovación digital, como el que realiza la *Universidad de Estrasburgo* www-ulp.u-strasbg.fr. Instituciones como *Eurocall* www.hull.ac.uk, la asociación y revista norteamericana *The Computer Assisted Language Instruction Consortium, CALICO* www.calico.org y la *International Association for Languaje Learning Technology, IALL* www.iall.rice.edu, colaboran en la revista *Aprendizaje de Lenguas y Sistemas de la Información y de la Comunicación, ALSIC* www.alsic.u-strasbg.fr/. Esta revista nace de la política de la Unión Europea dirigida al uso de los sistemas de información y comunicación para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Con este objetivo considera que la comunidad universitaria debe, por razones intelectuales y también por razones de utilidad social, aportar una reflexión teórica sobre esta transformación social, reflexión que viene a equilibrar las consideraciones puramente prácticas o tecnocráticas. Una relación de sus documentos se encuentra en www.alsic.u-strasbg.fr/Menus/framelet.htm.

Fuera de la iniciativa gubernamental también hay otras experiencias con las TIC, como la que realiza una asociación de profesores coordinada por la *Asociación Cooperativa para la Información y la Innovación Pedagógica, CIIP*, que comparte a través de Internet sus inquietudes y que tiene como punto de encuentro el sitio *Café Pedagógico* www.cafepedagogique.net/divers/nostetes/index.php. Esta organización es de la iniciativa privada al igual que *Cyberprofs* que provee servicios desde la red para el acompañamiento a

estudiantes con algún tipo de incapacidad permanente o temporal. Estos servicios son costo es variable, pues son proporcionados por la empresa privada Dianosys S.A.

En el ámbito portugués se encontraron las siguientes iniciativas respecto de las TIC: el **Grupo de Educação, Comunicação e Tecnologias** de la FUBA www.faced.ufba.br/educom, el **Grupo de Pesquisa em Mídia-Educação e Comunicação Educacional** de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) www.ced.ufsc.br/grupos/comunic/, el **Laboratorio de Estudos Cognitivos, LEC** de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) www.le.psico.ufrgs.br/ y la **Escuela Superior de Educação de Leiria** www.esel.ipleiria.pt/ en Portugal, en cuyo Centro de Estudios e Investigaciones se enfatiza el interés por el desarrollo de las TIC (computación, Internet, Mundos Virtuales, Robótica, etc.), como por la promoción de su uso en los ámbitos educativos.

Al nivel estatal figura el **Programa Nónio-Século XXI** www.dapp.min-edu.pt/nonio/nonio.htm del Ministerio de Educación Portugués. Desde su creación en 1996, viene apoyando concursos, experiencias, investigaciones y productos didácticos, todo en torno a la integración de las TIC a la Escuela. Más que un núcleo, el programa constituye una gigantesca red que conecta *Centros de Competência*, en donde se promueven la reflexión, estudio e investigación en aspectos concretos del objetivo general. Así, por ejemplo, el **Centro Nónio de la Universidad de Lisboa** www.dapp.min-edu.pt/nonio/nonio.htm tiene como finalidad estudiar críticamente la apropiación de las TIC en la Enseñanza Básica y Media.

En el mismo formato del Programa Nónio-Século XXI aparece el **Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior, RICESU** www.ricesu.com.br/ que reúne una gran cantidad de universidades de Brasil y que busca reflexionar a través de la investigación sobre diversos temas en torno al impacto de la *Sociedad del conocimiento* y las TIC sobre los procesos cognitivos, emocionales, educacionales, y sociales en general.

La revista digital, **Colabor@** www.ricesu.com.br/colabora es publicada por la Comunidad Virtual de la RICESU, presenta artículos enfocados al uso didáctico de las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje. De otra parte, el **Núcleo de Comunicação e Educação, NCE** de la USP publica la **Revista Comunicação e Educação** www.eca.usp.br/comueduc con artículos explícitamente relacionados con el campo C/E.

También relacionada con el ámbito universitario y contando con apoyo estatal, se publica la revista **Biblioteca Virtual de Educação a Distância** www.prossiga.br/edistancia que trata la problemática de la formación a través de las nuevas tecnologías. Allí no sólo se puede acceder a textos completos acerca de la educación a distancia sino de algunos relacionados con la articulación de la comunicación con la educación.

Un centro de la empresa privada que desborda las citadas características es **E-Learning Português** www.douto.com, página que presenta informes, actualidades y aplicaciones de la capacitación apoyada en el trabajo con redes, en el ámbito lusitano.

Se encontraron experiencias significativas en Brasil y Portugal que pueden agruparse según su origen privado, estatal y no-gubernamental, como también según el medio que enfatizan:

A Escola www.aescola.com.br/ es una iniciativa impulsada por la empresa *Tecnología Educacional (TREND)* que busca acercar la sociedad civil a las TIC, bien sea a través de la escuela o con la adquisición de equipos y capacitación. *Educação e Comunicação, Sight* www.sight.com.br/, también privada, actúa desarrollando TIC al servicio de la Educación, así como asesorando y capacitando en el uso de aquellas. El *Proyecto RICOME* www.dapp.min.edu.pt/ impulsado por el gobierno portugués, persigue la incorporación de las TIC en las escuelas como herramientas pedagógicas. La red europea de intercambio *European Schoolnet* www.malhatlantica.pt/sitiodahistoria/Sites20%schoolnet.htm que funciona también en Portugal, promueve la utilización de las TIC en las escuelas con apoyo de la iniciativa privada, pero también trabaja directamente con las comunidades. El *Proyecto APRENDIZ* www.uol.com.br/aprendiz es una iniciativa liderada por periodistas de la prensa escrita –por la ONG *Aprendiz do Futuro*- que busca promover actividades comunitarias de capacitación en TIC.

Un caso especial es la *Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, RNP* www.rnp.br/, institución civil brasilera sin ánimo de lucro que ha impulsado proyectos como la introducción de la Internet al Brasil y que actualmente trabaja impulsando el proyecto de la Internet 2 en ese país. Publica textos, auspicia proyectos de investigación en ámbitos diversos, con un interés particular por el trabajo con las TIC tanto a nivel formativo-educativo como técnico, para lo cual incentiva la investigación. Publica dos revistas en línea.

Una experiencia singular es la realizada por la *Secretaria de Educação a Distância, SEED* www.mec.gov.br/seed/ oficina del gobierno brasileño, encargada de las experiencias *TV Escola* y *Rádio Escola*, así como de proyectos de introducción de las TIC en la red pública de educación, formación a distancia, diseño de ayudas pedagógicas, y colaboración e intercambio internacional a través de: *e-Proinfo* www.eproinfo.proinfo.mec.gov.br (Ambiente virtual interactivo que utiliza la Internet para desarrollar cursos a distancia, ayudas pedagógicas y proyectos colaborativos académicos), *Projeto RIVED* www.rived.proinfo.mec.gov.br/default.htm (Red Internacional Virtual de Educación; proyecto piloto de cooperación internacional en América Latina, que busca mejorar la enseñanza de Ciencias y Matemáticas usando TIC), *LearnLink Projects: BRAZIL* www.earnlink.aed.org/Projects/brazil.htm (Red de Tecnologías de Aprendizaje; que presta apoyo a labor docente en la apropiación de las TIC para su uso en las prácticas pedagógicas) y *WEBEDUC* www.webeduc.mec.gov.br/fr/default.asp (programa cooperativo entre Brasil y Francia, que procura apoyar proyectos de intercambio y cooperación entre los dos países, en cuanto a TIC).

CAPÍTULO TERCERO

Hallazgos Fase Cuantitativa del Estudio

El presente Estudio se desarrolló a través de dos fases: una fase cuantitativa y otra fase cualitativa. La fase cuantitativa tuvo como sentido sondear y conocer de manera general los niveles de uso y producción de cuatro medios de comunicación y TIC en instituciones escolares del Distrito Capital. Para ello se solicitó a 954 instituciones escolares de Bogotá (públicas y privadas) diligenciar un cuestionario con 95 preguntas cerradas y dos abiertas que indagó por el tamaño de las instituciones (número de cursos, profesores y estudiantes), los usos de la prensa, la radio, el video, la televisión y las TIC, la producción en estos mismos medios y la infraestructura técnica con la que cuenta cada institución. (Cfr. Numeral 1.4.3 del Capítulo primero del informe).

Los resultados de la fase cuantitativa correlacionan los datos sobre uso, producción e infraestructura a partir de una distinción entre colegios públicos, colegios privados de estrato alto y colegios privados populares, discriminando el número de instituciones, el número de cursos por institución, el número de profesores usuarios y los niveles educativos (primaria, secundaria y media) en los cuales se llevan a cabo las prácticas en torno a medios de comunicación.

Durante los meses de mayo y junio de 2003 se realizó el trabajo de campo mediante el cual se entregó el formulario de encuesta a las instituciones. En un primer momento fue enviada a casi la totalidad de las instituciones públicas que contaban con correo electrónico provisto por la Secretaría de Educación y de igual forma se realizó con las instituciones privadas de las cuales se tenía el correo electrónico. Por otro lado se hizo una entrega *in situ* del cuestionario y en menor medida vía fax. En total fueron 954 las instituciones que recibieron el cuestionario, el cual fue diseñado para ser autodiligenciado por una persona idónea de la institución.

Cuadro 3.1 *Universo de las instituciones, número de instituciones abordadas e instituciones que contestaron por localidad y sector.*

Localidad	UNIVERSO			TRABAJO DE CAMPO		INSTITUCIONES QUE CONTESTARON LA ENCUESTA				
	Públicas	Privadas	Total	Instituciones Contactadas	Instituciones No Contactadas	Públicas	Privadas	Total	% Columna	% Respuesta por localidad *
1 USAQUÉN	14	75	89	84	5	14	26	40	9,5	47,6
2 CHAPINERO	4	18	22	19	3	3	9	12	2,9	63,2
3 SANTA FÉ	10	9	19	18	1	4	2	6	1,4	33,3
4 SAN CRISTÓBAL	36	29	65	58	7	15	5	20	4,8	34,5
5 USME	47	20	67	66	1	34	9	43	10,3	65,2
6 TUNJUELITO	11	17	28	25	3	9	5	14	3,3	56,0
7 BOSA	24	32	56	54	2	12	9	21	5,0	38,9
8 KENNEDY	39	56	95	93	2	24	16	40	9,5	43,0
9 FONTIBÓN	9	21	30	23	7	3	6	9	2,2	39,1
10 ENGATIVÁ	32	69	101	95	6	13	21	34	8,1	35,8
11 SUBA	24	144	168	122	46	14	35	49	11,7	40,2
12 BARRIOS UNIDOS	10	21	31	28	3	9	2	11	2,6	39,3
13 TEUSAQUILLO	2	40	42	29	13	1	7	8	1,9	27,6
14 LOS MÁRTIRES	8	16	24	18	6	5	3	8	1,9	44,4
15 ANTONIO NARIÑO	5	25	30	24	6	1	3	4	1,0	16,7
16 PUENTE ARANDA	15	19	34	31	3	12	8	20	4,8	64,5
17 LA CANDELARIA	2	12	14	14	0	0	5	5	1,2	35,7
18 RAFAEL URIBE URIBE	27	35	62	58	4	22	10	32	7,6	55,2
19 CIUDAD BOLÍVAR	38	31	69	67	2	14	11	25	6,0	37,3
20 SUMAPAZ	28	0	28	28	0	18	0	18	4,3	64,3
TOTAL	385	689	1074	954	120	227	192	419	100%	44%
	36%	64%	100%	89%	11%	54%	46%	100%	100%	44%

* Este porcentaje indica el número de cuestionarios contestados en una localidad sobre el total de colegios abordados en la misma. Se recibió información del 39% del total de las 1074 instituciones de la ciudad.

Los cuestionarios diligenciados llegaron al Programa RED por distintos medios: vía fax, correo electrónico, a través de la página web de RED y entregadas por correo o personalmente. Al final del proceso se recibieron un total de 419 formularios diligenciados, cifra sobre la cual se trabajan los resultados que se presentarán en el presente documento.

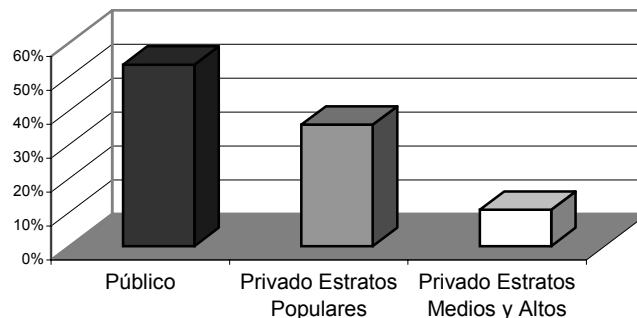
3.1 Características de la Población Encuestada

De un universo de 1074 instituciones educativas de Bogotá que ofrecen la educación básica, secundaria y media, se entregó el cuestionario al 89% y se recibió información del 39% del universo. El universo está compuesto por 385 instituciones públicas (36%) y 689 instituciones privadas (64%), sin embargo, de las 419 instituciones que respondieron, el 54% son públicas y el 46% privadas, lográndose una participación del 59% de las instituciones públicas y tan solo un 28% de las instituciones privadas (véase el cuadro 3.1).

En cuanto a la distribución de las instituciones que respondieron por localidad, se observa que el 57% de la información se concentra en las localidades de Suba, Usme, Kennedy, Usaquén, Engativá y Rafael Uribe. Este comportamiento es proporcional a la participación mayoritaria de dichas localidades en el universo de instituciones educativas de la ciudad.

En este punto es necesario mencionar que debido a la heterogeneidad existente en las instituciones educativas de la ciudad y con el propósito de ampliar los límites de comparación de los datos, se realizó una división de la población en tres grupos: instituciones públicas, instituciones privadas de estratos populares e instituciones privadas de estratos medios y altos. Los criterios que se tuvieron en cuenta en esta diferenciación fueron la ubicación geográfica de los colegios, el tipo de sectores socioeconómicos a los que sirven y el rendimiento académico de acuerdo con los puntajes del ICFES. Según esta categorización, se tiene que de las 419 instituciones encuestadas 53,5% son públicas, 35,8% son instituciones privadas de estratos populares y 10,7% son instituciones de estratos medios y altos (véase la gráfica 1).

Gráfica 1. *Proporción de las instituciones públicas, privadas de estratos populares y privadas de estratos medios y altos encuestadas*



Según la información registrada en el cuadro 2, en el total de instituciones encuestadas se obtiene un agregado para ambos niveles educativos de 14.063 cursos, 504.057 estudiantes y 18.566 profesores.

Cuadro 3. 2 *Total de cursos, estudiantes y profesores según nivel educativo.*

	Primaria	Secundaria y Media
Instituciones	389	365
Cursos	6.919	7.144
Estudiantes	234.682	269.375
Profesores	7.939	10.627

Relación entre cursos, profesores y estudiantes de básica primaria

En el nivel de básica primaria 389 instituciones informaron cursos. Dichas instituciones presentan en promedio ratios de un profesor por curso, 30 estudiantes por profesor y 34 estudiantes por

curso (véase el cuadro 3.3). Al observar estas proporciones de acuerdo con los tres tipos de colegio se observa que hay diferencias estadísticamente significativas, según los resultados del análisis de varianza. Como se puede observar en el cuadro 3, los colegios públicos tienen menos profesores por curso que los privados y entre éstos, los de estratos medios y altos presentan mayor número de profesores que los colegios de estratos populares ($F= 51,073$; $\alpha= 0,000$). Inversamente, el número de estudiantes por profesor decrece: en los colegios públicos la ratio es mayor que en los privados y los de estratos medios y altos presenta el menor número ($F= 49,879$; $\alpha= 0,000$). Las diferencias en el tamaño de los cursos también es significativa ($F= 8,132$; $\alpha= 0,000$): los cursos de los colegios públicos son más grandes que los de los colegios privados.

Cuadro 3.3 *Tamaño de las instituciones según profesores por curso, estudiantes por profesor y estudiantes por curso en básica primaria*

TIPO INSTITUCIÓN	RATIOS PRIMARIA		
	Profesores por Curso	Estudiantes por Profesor	Estudiantes por Curso
Público	1,03	30,7	32,6
Privado Populares	1,25	23,4	27,9
Privado Medios y Altos	1,78	17,3	27,9

Relación entre cursos, profesores y estudiantes en básica secundaria y media

En secundaria y media 365 instituciones informaron cursos. Dichas instituciones presentan ratios de 1,5 profesores por curso, 25 estudiantes por profesor y 38 estudiantes por curso (véase el cuadro 3.4). Según los resultados del análisis de varianza, se aprecia que hay diferencias significativas de estas proporciones entre los tres tipos de instituciones (véase el cuadro 4). En primer lugar, los colegios públicos tienen menos profesores por curso que los colegios privados y entre éstos, los de estratos medios y altos presentan mayor número que los de estratos populares ($F= 39,074$; $\alpha= 0,000$). El mayor número de profesores en los colegios privados de sectores medios y altos puede ser explicado porque en este tipo de instituciones hay una creciente contratación de docentes por cátedra, en contraste con la mayoría de docentes de tiempo completo contratados por las instituciones públicas.

Inversamente, se encuentra que el número de estudiantes por profesor es mayor en los colegios públicos que en los privados, en donde los de sectores medios y altos presentan la menor ratio ($F= 102,045$; $\alpha= 0,000$). Por último, las diferencias en el tamaño de los cursos también son significativas: los colegios públicos tienen mayor número de estudiantes por curso que los privados y entre estos, los de sectores medios y altos presentan el menor número de estudiantes por curso ($F= 38,918$; $\alpha= 0,000$).

Se observan algunas diferencias entre los dos niveles educativos: es mayor el número de profesores por curso en secundaria y media que en primaria en los tres tipos de colegios. Inversamente, el número de estudiantes por profesor es mayor en primaria que en secundaria y media en cada tipo de institución. Finalmente, los cursos son más grandes en secundaria y media que en primaria tanto en los colegios públicos como en los privados de sectores populares y los de sectores medios y altos.

Cuadro 3.4 *Tamaño de las instituciones según profesores por curso, estudiantes por profesor y estudiantes por curso en básica secundaria y media*

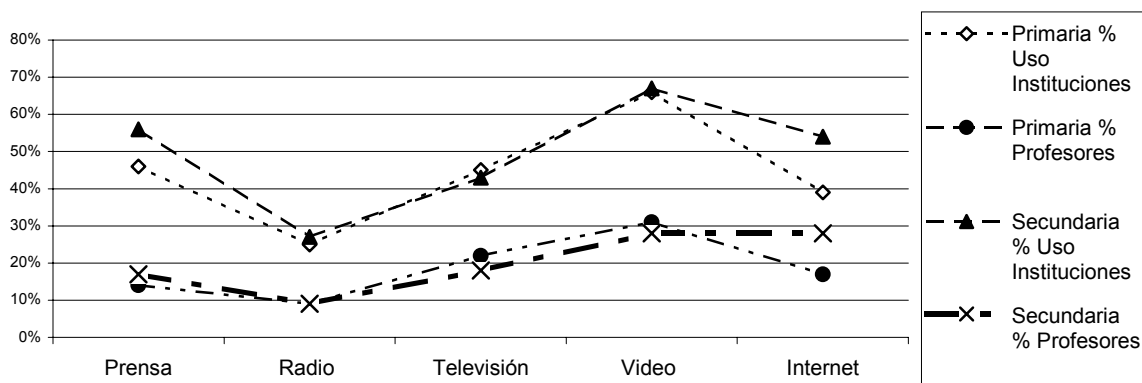
Tipo Institución	RATIOS SECUNDARIA Y MEDIA		
	Profesores por Curso	Estudiantes por Profesor	Estudiantes por Curso
Público	1,37	28,0	38,6
Privado Populares	1,66	18,9	30,0
Privado Medios y Altos	2,09	15,2	29,5

3.2 Usos de los Medios de Comunicación y las TIC

La información reportada por las instituciones encuestadas en relación con el uso de los medios y las TIC permite ser analizada en tres niveles. El primero corresponde a la proporción de instituciones que reportaron usar o no la prensa, la radio, la televisión, el video y la Internet con fines educativos, esta información fue desagregada según nivel educativo y se ilustra en la gráfica 2. El segundo nivel de análisis se refiere a la proporción de profesores que en cada uno de los niveles educativos usan los medios y las TIC (véase también la gráfica 2).

Las diferencias de uso entre instituciones y profesores indican que a pesar de que en algunas instituciones se usen los medios y las TIC, la proporción de profesores usuarios es bastante inferior: en primaria se reportaron usos a nivel institucional que oscilan entre un 25% y un 66%, en contraposición con los usos de los profesores que fluctúan apenas entre un 9% y un 31% (gráfica 2). En secundaria y media se presenta una situación similar ya que los usos reportados por las instituciones oscilan entre un 27% y un 67% mientras que los usos de los profesores están en el orden de un 9% a un 28% (gráfica 2).

Gráfica 2. *Uso de los medios y las TIC según nivel educativo*



Usos de los medios y las TIC reportados por las instituciones, según nivel educativo

El uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías reportado por las instituciones muestra tendencias semejantes entre primaria y secundaria y media. El video es el medio más usado en ambos niveles educativos y la prensa se reporta como el segundo medio más usado en uno y otro nivel. Asimismo, la radio es el medio menos utilizado en los dos niveles educativos.

Se presenta una pequeña variación en la tendencia ya que el tercer medio más usado en primaria es la televisión y en secundaria y media es la Internet (véase la gráfica 2).

Entre los dos niveles educativos se reportaron diferentes proporciones de uso en algunos medios de comunicación: la prensa es utilizada por una mayor proporción de instituciones de secundaria y media que de primaria en un orden del 10%, igualmente, la Internet es usada por una mayor proporción de colegios de secundaria y media que de primaria en un orden del 15%.

A pesar de registrarse usos de los medios de comunicación y las TIC por parte de las instituciones, aún no puede considerarse como una práctica generalizada en el conjunto de las instituciones educativas de Bogotá: en primaria tan solo se registra un uso de más de la mitad de las instituciones en el video y en secundaria y media se reportaron usos de más del 50% de las instituciones para los casos del video, la prensa y la Internet.

Profesores usuarios de los medios y de las TIC, según nivel educativo

En cuanto a la información del número de profesores que usan los medios una o más veces por semana, se observa que en primaria los medios más usados por los profesores son el video, la televisión y la Internet. En secundaria y media el uso mayoritario está en el video y la Internet por igual, la televisión ocupa el segundo lugar seguida muy de cerca por el uso de la prensa. La prensa y la radio son los medios menos usados por los profesores en ambos niveles educativos (véase la gráfica 2).

El tipo de uso dado por los profesores a la prensa y a la radio puede estar relacionado con la relativa preferencia en el uso de los medios “más modernos” como el video, la televisión y la Internet. En ese sentido se podría pensar que “las tecnologías que mayor incidencia tienen en las escuelas son las denominadas audiovisuales, ya sea porque los jóvenes están altamente expuestos a estas tecnologías a través de los medios masivos de comunicación, o porque las escuelas las utilizan con propósitos didácticos”¹.

El uso de televisión y video es un poco más elevado en los profesores de primaria que en los de secundaria y media, por otro lado el uso de la Internet es bastante mayor en los profesores de secundaria y media que en sus colegas de primaria, constituyéndose en la diferencia más marcada. A pesar de que la prensa y la radio son los medios menos usados por los profesores de los dos niveles educativos, la prensa es sutilmente más usada por los docentes de secundaria y media y la radio es usada en igual proporción por los profesores.

A excepción de la Internet, el uso que le dan los profesores a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías es bastante similar tanto en primaria como en secundaria y media. Las diferencias en los niveles de uso de los profesores no son muy significativas ya que en los casos más extremos no superan los cuatro puntos porcentuales (véase la gráfica 2). Asimismo, los resultados del *coeficiente r de Pearson* arrojaron asociaciones positivas en el uso de los medios

¹ *Los audiovisuales de carácter educativo en Santafé de Bogotá. Un análisis de la oferta y el uso en las Instituciones escolares.* Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en el Educación Básica y Media –RED– Universidad Nacional de Colombia. Estudio realizado para el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, Bogotá, 1999, p.2.

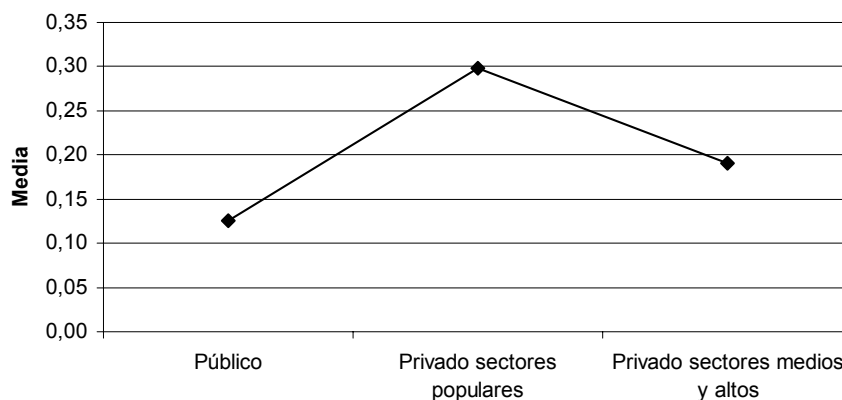
entre los dos niveles educativos. La correlación más fuerte se presentó en el uso de la radio ($r=0,735$; $\alpha=0,000$), seguida por la televisión ($r=0,688$; $\alpha=0,000$), la prensa ($r=0,602$; $\alpha=0,000$), el video ($r=0,568$; $\alpha=0,000$) y la Internet ($r=0,385$; $\alpha=0,000$). Según la información reportada, en las instituciones que presentan alto uso de un medio en primaria, también lo reportan en secundaria y media y en las que reportan bajos usos, también se mantiene la tendencia en los dos niveles: podría afirmarse que la tendencia a altos o bajos usos es institucional y no por niveles.

Profesores usuarios de los medios y de las TIC, según tipo de institución y nivel educativo

Al comparar la información de los profesores que usan los medios y las TIC en relación con los subgrupos de instituciones públicas, instituciones privadas de estratos populares e instituciones privadas de estratos medios y altos, los resultados del análisis de varianza aplicado arrojan el siguiente panorama:

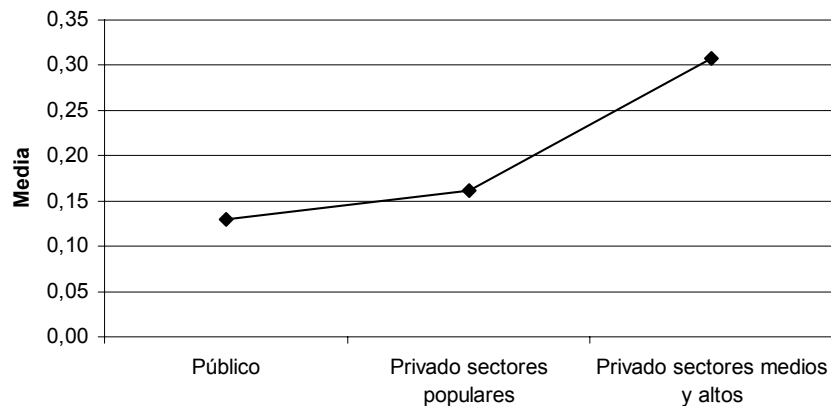
En el nivel de básica primaria se encuentran diferencias significativas en el uso de la prensa de acuerdo con el tipo de institución ($F=11,407$; $\alpha=0,000$). La mayor proporción de profesores usuarios se reporta en los colegios privados de sectores populares. Seguidamente, reportan más docentes usuarios en los colegios privados de sectores medios y altos que en los públicos (véase la gráfica 3). En el uso de la radio no se presentan diferencias significativas entre los tres tipos de instituciones ($F=1,163$; $\alpha=0,314$), tampoco en el uso de la televisión ($F=0,700$; $\alpha=0,497$) ni en el uso del video ($F=1,388$; $\alpha=0,251$).

Gráfica 3. Profesores usuarios de la prensa en primaria según tipo de colegio



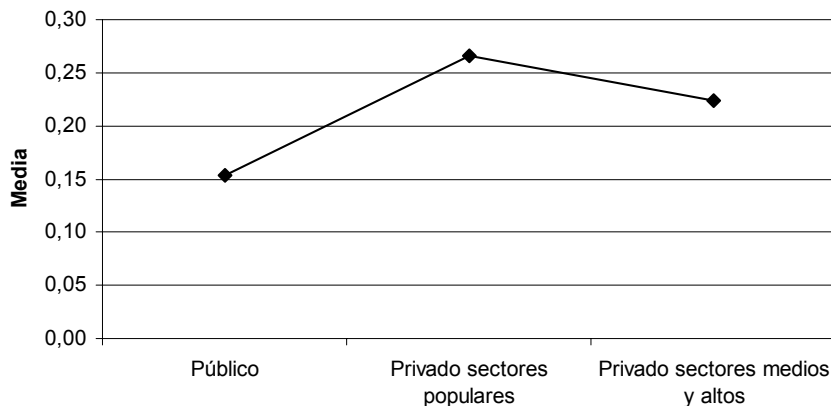
Finalmente, sí se presentan diferencias significativas en el uso de la Internet en primaria según el tipo de institución educativa ($F=5,388$; $\alpha=0,005$). Los colegios privados de sectores medios y altos presentan mayor proporción de profesores usuarios y en los privados de sectores populares es mayor la proporción que en los públicos (véase la gráfica 4).

Gráfica 4. *Profesores usuarios de la Internet en primaria según tipo de colegio*



En el nivel de secundaria y media sólo se presentan diferencias significativas en el uso de la prensa ($F=6,081$; $\alpha=0,003$). Los colegios privados presentan mayores usuarios que los colegios públicos y entre los privados, los de sectores populares reportan mayor proporción de profesores usuarios que los de sectores medios y altos (véase la gráfica 5). Por otro lado, en el uso de la radio no se presentan diferencias significativas en los tres tipos de colegios ($F=1,658$; $\alpha=0,192$), tampoco en el uso de la televisión ($F=3,630$; $\alpha=0,027$), ni en el uso del video ($F=0,873$; $\alpha=0,418$) ni de la Internet ($F=0,887$; $\alpha=0,413$).

Gráfica 5. *Profesores usuarios de la prensa en secundaria y media según tipo de colegio*



Proporción de profesores que usan los medios y las TIC en las instituciones educativas

Según la información que se presenta en el cuadro 3.5 se puede apreciar que en las instituciones que registraron usar los medios, los usos no son desarrollados por la mayoría de sus profesores. Si bien los usos reportados institucionalmente no son bajos, los porcentajes de profesores usuarios sí lo son. Las características de una “cultura mediática” en las escuelas bogotanas se aprecian con mayor claridad al observar las proporciones de profesores que usan los medios en aquellas instituciones que reportaron usos. El tercer nivel de análisis retoma la información sobre la proporción de profesores que usan los medios y las TIC al interior de cada una de las instituciones educativas y se hace una observación detallada por cuartiles de uso según nivel educativo (véase el cuadro 3.5).

Cuadro 3.5 *Profesores que usan los medios al interior de las instituciones según cuartiles de uso en primaria y secundaria y media*

MEDIOS	PRIMARIA					SECUNDARIA Y MEDIA				
	No uso	Cuartiles de Uso				No uso	Cuartiles de Uso			
		1°	2°	3°	4°		1°	2°	3°	4°
Prensa	55,6	23,2	9,8	4,5	6,9	44,1	27,5	16,0	4,8	7,6
Radio	77,2	9,6	4,5	3,4	5,3	73,6	16,3	4,5	2,5	3,1
Televisión	57,1	9,8	13,6	4,8	14,7	57,3	15,6	13,0	5,9	8,2
Video	36,3	17,9	17,1	8,9	19,8	33,7	18,7	23,5	12,5	11,6
Internet	62,4	18,7	10,0	2,6	6,3	46,9	28,7	12,5	4,2	7,7

En el nivel de básica primaria se presentan proporciones elevadas de instituciones que informan que los profesores no usan los medios y las TIC. Con excepción del video, los demás medios **no** son usados por los profesores en más del 50% de las instituciones. Igualmente, dentro de las instituciones que reportan que sus profesores sí usan los medios la proporción de docentes que lo hacen es bastante baja (véase en el cuadro 3.5, participación en los cuartiles 1° y 2°).

El medio más usado por los profesores de primaria es el video, sin embargo es utilizado en un 35% de las instituciones por menos de la mitad de los profesores (1° y 2° cuartiles), la prensa es usada en un 33% por menos de la mitad de los profesores (1° y 2° cuartiles), sigue la Internet que se usa en un 28,7% por menos del cincuenta por ciento de los docentes, luego la televisión con un 23,4% y finalmente la radio con un 14,1%.

Por otro lado, se confirma que el video es el medio más usado en primaria pues en un 28,7% de las instituciones más de la mitad de los profesores lo usan (3° y 4° cuartiles). Le sigue la televisión con un 19,5% de colegios en donde es usada por más de la mitad de los profesores. Un tercer medio sería la prensa ya que en un 11,4% de las instituciones es usada por más de la mitad de los profesores (véase el cuadro 3.5, participación en cuartiles 3° y 4°).

En el nivel de secundaria y media se mantiene la tendencia de bajo uso de los medios y las TIC pero con algunas variaciones: en la radio y en la televisión más del 50% de las instituciones reportaron que sus profesores **no** usan estos medios. La proporción de uso asciende alrededor del 56% para la prensa y 53% para la Internet y es mucho mayor (66%) en el video (véase el cuadro 3.5). Igualmente, dentro de las instituciones que reportan que sus profesores sí usan los medios la proporción de docentes que lo hacen es bastante baja.

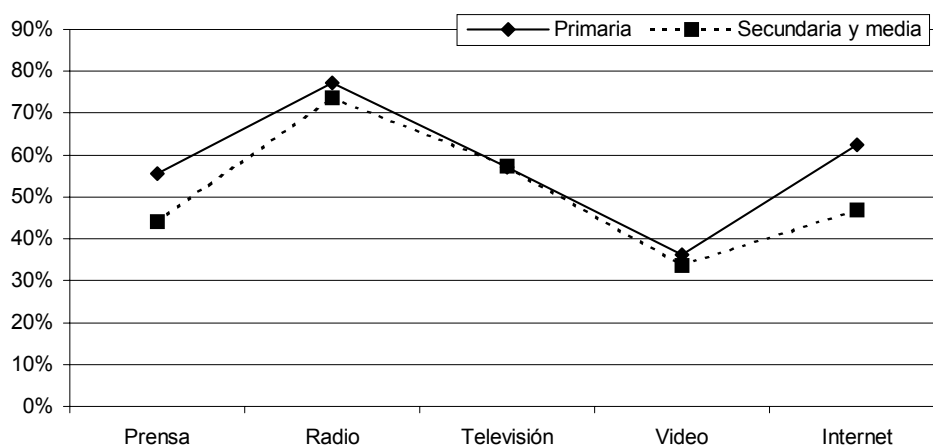
El medio más usado por los profesores de secundaria y media es el video, sin embargo es utilizado en un 42% de las instituciones por menos de la mitad de los docentes (1° y 2° cuartiles). La prensa es usada en un 43,5% de las instituciones por menos de la mitad de los docentes, muy de cerca sigue el video y la Internet, los cuales son usados en un 42,2% y un 41,2% de las instituciones por menos del cincuenta por ciento de los profesores. Sigue la televisión que es usada en un 28,6% por menos de la mitad de los profesores y finalmente la radio con un 20,8%.

El video es el medio usado por una mayor proporción de profesores de secundaria y media ya que en un 24% de las instituciones más de la mitad de los docentes lo usan. Le sigue la televisión que

es usada en un 14,1% de los colegios por más del cincuenta por ciento de profesores. La prensa ocupa el tercer lugar en secundaria y media, pues en un 12,4% de instituciones es usada por más de la mitad de los profesores (véase el cuadro 3.5, cuartiles 3° y 4°).

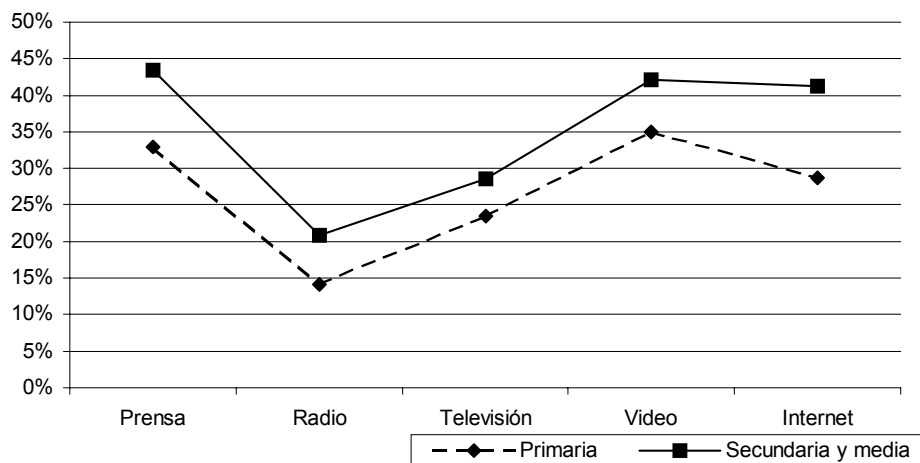
Al comparar las proporciones de profesores que al interior de las instituciones usan los medios y las TIC según el nivel educativo, se presenta una tendencia semejante aunque se observa que más profesores usuarios de los medios en secundaria y media que en primaria: las proporciones reportadas de profesores que **no** usan los medios son mayores en primaria para la prensa, la radio, el video y la Internet. En la televisión se reportó un porcentaje de no uso levemente mayor en secundaria y media que en primaria (véase la gráfica 6).

Gráfica 6. *Proporción de instituciones en que los profesores no usan los medios y las TIC, según nivel educativo*



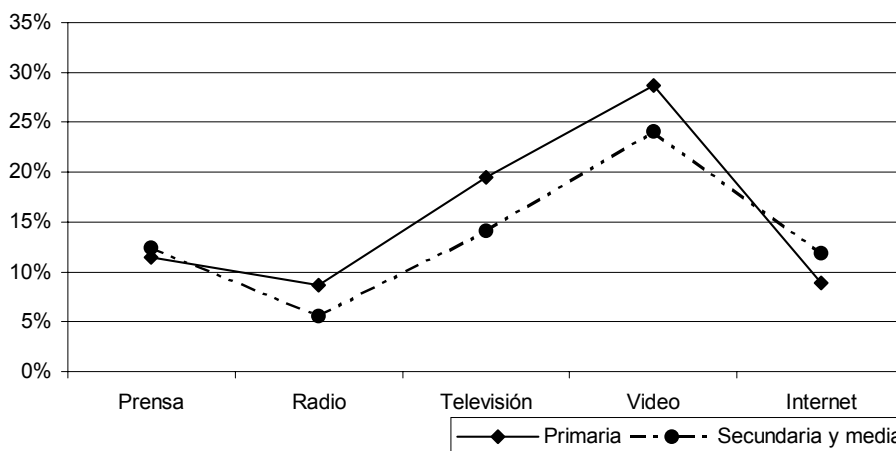
Por otro lado, al comparar los dos niveles educativos en relación con su participación en los cuartiles 1° y 2°, se puede apreciar que los medios son más usados por menos de la mitad de los profesores en secundaria y media que en primaria (véase la gráfica 7).

Gráfica 7. *Proporción de instituciones en las que menos de la mitad de los profesores usan los medios y las TIC, según nivel educativo*



Igualmente, al comparar la participación en los cuartiles 3° y 4° según nivel educativo, se observa que la prensa y la Internet son usadas por más de la mitad de los profesores en mayor proporción de secundaria y media que de primaria. Inversamente, se encuentra que la radio, la televisión y el video son usados por más de la mitad de profesores en mayor proporción de instituciones de primaria que de secundaria y media (véase la gráfica 8).

Gráfica 8. *Proporción de instituciones en las que más de la mitad de los profesores usan los medios y las TIC, según nivel educativo*



A través de este análisis por cuartiles de uso se encuentra de nuevo que la Internet es el medio en el cual se presentan diferencias más marcadas entre los dos niveles educativos: en primera instancia la diferencia de 15,5 puntos porcentuales en el reporte de uso es la más amplia de todas (37,6% en primaria versus 53,1% en secundaria y media). En segundo lugar la participación en los dos primeros cuartiles de uso es mucho menor en primaria que en secundaria y media. En tercer lugar los porcentajes de instituciones en las cuales más de la mitad de los profesores usan la Internet es un poco mayor en secundaria y media que en primaria.

El análisis desagregado que se ha hecho en esta fase censal del estudio acerca del uso de los medios y las TIC entre los profesores de las instituciones escolares bogotanas permite concluir que existe una ausencia de “cultura mediática” en nuestras escuelas y sus profesores y tal ausencia se observa tanto en la primaria, como en la secundaria y media.

Si la escuela se considera una agencia del proyecto moderno que fluye a través de la escritura, es preocupante la ausencia de usos de la prensa escrita como también preocupa la poca presencia de la radio que en el caso colombiano fue el medio de alfabetización por excelencia hacia mediados del siglo XX. Los hallazgos corroboran los resultados de nuestro estudio de 1999 en el cual veíamos que el video y la “televisión empaquetada”² han ganado mientras los medios más académicos han perdido. Antes que respuestas, los resultados permiten formularse muchas preguntas: ¿será solo un rechazo de los profesores o será que el país perdió el norte de la función pública y cultural que deben cumplir de los medios? ¿será que el desencuentro es tan grande

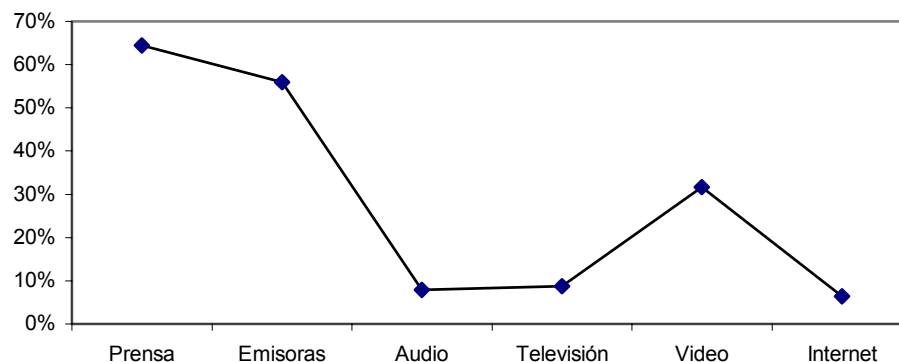
² Al respecto cabe mencionar que “la televisión no ha entrado todavía a las escuelas por sus propios méritos, sino arrastrada por los videos. Hay muchos más televisores conectados a un VHS que a una antena, y el uso de los programas de TV en el momento de la transmisión es insignificante”, Programa RED, *Ibid.*, p. 63.

como que llega al desconocimiento mutuo? ¿será que el Estado olvidó que las políticas culturales, de conectividad, de ciencia y tecnología y educativas deben ir de la mano?

3.3 Producción con los Medios de Comunicación y las TIC

Al observar la información obtenida sobre los productos en medios y TIC que han desarrollado las instituciones educativas de Bogotá, se puede apreciar que, en términos generales, la producción no es una práctica generalizada en el grueso de los establecimientos educativos. Esta tendencia es más dramática para la producción en audio (casetes y discos compactos), televisión (programas emitidos) e Internet (páginas web) ya que no sobrepasan el 10% de las instituciones encuestadas (véase la gráfica 9). Paradójicamente (si se confrontan los hallazgos de usos), la prensa (edición de periódicos o revistas) es reportada por el 64% de las instituciones y la existencia de emisoras escolares alcanza el 56%. Otra producción importante, aunque aún no generalizada, está en el video editado (32%).

Gráfica 9. Producción de las instituciones encuestadas



Producción de Prensa

Con relación a la producción en prensa sin hacer distinción entre primaria y secundaria-media, el 64% del total de instituciones encuestadas edita algún producto impreso. La mayoría de los colegios edita un solo producto y un porcentaje menor produce entre dos y tres medios escritos (véase el cuadro 3.6). El mayor producto impreso en las instituciones es el periódico, con un promedio del 70,5% frente al 24% de producción de revistas y al 5,5% de producción de otros medios impresos.

Estos medios se publican usualmente en tirajes que llegan a los 500 y 1000 ejemplares. La mayor frecuencia de las publicaciones es semestral, seguida de las publicaciones anuales y bimensuales.

Al realizar pruebas estadísticas con el propósito de encontrar algunas variables que pueden influir en la mayor producción en prensa frente a los otros medios, encontramos que los resultados del *coeficiente de Pearson* no señalan correlaciones significativas entre la producción en prensa y la proporción de profesores que usan este medio en primaria ($r = -0,008$; $\alpha = 0,908$) y en secundaria y media ($r = 0,049$; $\alpha = 0,457$). Esto quiere decir que son variables independientes y que la

proporción importante de instituciones que producen prensa no puede ser explicado por el mayor o menor grado de uso de este medio en las instituciones.

Cuadro 3.6 *Producción impresa*

PRODUCCIÓN IMPRESA	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje por número de productos	Porcentaje acumulado
Un producto	212	50,6	78,5	78,5
Dos productos	43	10,3	15,9	94,4
Tres productos	15	3,6	5,6	100,0
Total Producción	270	64,4	100,0	
No Producción	149	35,6		
Total instituciones	419	100,0		

De la misma forma, según los resultados por *distribución t* no hay diferencias significativas entre la producción de aquellas instituciones que poseen equipos de impresión masiva y las que no ($t=1,224$; $\alpha=0,222$). Esto quiere decir que la producción en prensa tampoco se entiende por la capacidad institucional de poseer infraestructura adecuada para producir en este medio.

Producción de radio

El 44% de las instituciones no tiene emisora y el 56% restante si la posee (223 colegios). De todas ellas tan sólo una institución informa que emite a través de ondas hertzianas aunque en la práctica no lo hace por no contar con Licencia del Ministerio de Comunicaciones ni con el desarrollo necesario para sostener una emisora abierta al aire. Las demás emisoras escolares funcionan a través de amplificadores y parlantes. De las instituciones que reportaron información sobre la programación de la emisora, el 42% tiene una programación diaria, seguida de las emisoras que no tienen programación (29%) y de las que tienen programación semanal (20%).

Según lo anterior, se esperaría que en las instituciones que tienen emisora el uso de la radio es mayor frente a las que no la tienen, sin embargo, de acuerdo con las pruebas de *distribución t* se observa que no hay diferencias significativas entre producción y usos tanto en primaria ($t=0,586$; $\alpha=0,558$) como en secundaria y media ($t=1,794$; $\alpha=0,074$). Esto quiere decir que la producción en radio no se entiende por la proporción de profesores que usan este medio en las instituciones educativas.

Frente a la producción de casetes y discos compactos de audio editados por las instituciones en el 2001 y 2002, tan sólo se reportó información del 8% de las instituciones encuestadas. La producción de uno o dos medios es la mayoritaria (véase el cuadro 3.7). Es de resaltar que se reportaron casos de instituciones cuya participación oscila entre 25 y 120 productos de audio, cifras que reflejan una gran heterogeneidad entre los pocos colegios que producen en este medio.

Cuadro 3.7 Producción de audio en casetes y discos compactos

NÚMERO DE CASETES Y CD	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje por número de productos	Porcentaje acumulado
1	13	3,1	39,4	39,4
2	6	1,4	18,2	57,6
3	1	0,2	3,0	60,6
4	2	0,5	6,1	66,7
5	2	0,5	6,1	72,7
6	1	0,2	3,0	75,8
7	1	0,2	3,0	78,8
12	1	0,2	3,0	81,8
25	1	0,2	3,0	84,8
30	2	0,5	6,1	90,9
40	1	0,2	3,0	93,9
81	1	0,2	3,0	97,0
120	1	0,2	3,0	100,0
Total Producción	33	7,9	100,0	
No Producción	386	92,1		
Total Instituciones	419	100,0		

Producción de televisión

En este medio tan sólo 37 instituciones registraron información, lo que corresponde al 9% de los planteles encuestados. De estos 37 colegios un 54% reportó haber producido un programa de televisión, por otro lado un 30% reportó haber producido entre 2 y 4 programas de televisión (cuadro 3.8). Por último, se presentaron casos en que la producción asciende a los 42, 27 y 11 programas de televisión, lo cual refleja una gran heterogeneidad en la producción de este medio. A través de la prueba de *distribución t* se puede decir que la producción en televisión de las instituciones que no tienen circuito cerrado de televisión no es significativamente diferente a la producción de aquellas instituciones que sí lo tienen. En general la infraestructura no incide sobre la producción en este medio ($t= 1,411$; $\alpha=0,217$).

Cuadro 3.8 Producción de televisión en programas emitidos por algún tipo de canal

NÚMERO DE PROGRAMAS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje por número de productos	Porcentaje acumulado
1	20	4,8	54,1	54,1
2	5	1,2	13,5	67,6
3	2	0,5	5,4	73,0
4	4	1,0	10,8	83,8
5	1	0,2	2,7	86,5
7	1	0,2	2,7	89,2
8	1	0,2	2,7	91,9
11	1	0,2	2,7	94,6
27	1	0,2	2,7	97,3
42	1	0,2	2,7	100,0
Total Producción	37	8,8	100,0	
No Producción	382	91,2		
Total Instituciones	419	100,0		

Producción de video

En cuanto a la producción de videos editados por las instituciones se presenta un aumento ya que un 32% reportó información al respecto (133 instituciones). El 91% de dichas instituciones ha producido entre 1 y 10 videos. Otro pequeño grupo de instituciones que tiene una producción entre los 11 y los 30 videos representa el 7,5%. También se presentan casos extraordinarios de dos instituciones que han producido 90 y 120 videos, respectivamente (véase el cuadro 3.9).

Cuadro 3.9 *Producción de videos editados por las instituciones*

NÚMERO DE VIDEOS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje por número de productos	Porcentaje acumulado
1	32	7,6	24,1	24,1
2	25	6,0	18,8	42,9
3	17	4,1	12,8	55,6
4	11	2,6	8,3	63,9
5	6	1,4	4,5	68,4
6	7	1,7	5,3	73,7
7	6	1,4	4,5	78,2
8	7	1,7	5,3	83,5
9	4	1,0	3,0	86,5
10	6	1,4	4,5	91,0
11	1	0,2	,8	91,7
13	1	0,2	,8	92,5
16	1	0,2	,8	93,2
19	1	0,2	,8	94,0
20	3	0,7	2,3	96,2
27	1	0,2	,8	97,0
28	1	0,2	,8	97,7
30	1	0,2	,8	98,5
90	1	0,2	,8	99,2
120	1	0,2	,8	100,0
Total Producción	133	31,7	100,0	
No Producción	286	68,3		
Total Instituciones	419	100,0		

La producción en este medio presenta características diferentes a la producción en prensa, radio y televisión, medios en los que se observó estadísticamente que ni la infraestructura ni la cantidad de profesores usuarios incidían significativamente sobre la producción. Para el caso del video se puede apreciar que la posesión de VHS o Betamax no incide significativamente sobre la producción ($r= 0,172$; $\alpha=0,073$); sin embargo la infraestructura en cámaras de video sí presenta una correlación positiva con la producción ($r= 0,207$; $\alpha=0,030$, siendo significativo al 5%). Esto quiere decir que aquellas instituciones que poseen cámaras de video producen más en este medio que las instituciones que no las tienen. De igual forma, la posesión de equipo de edición de video incide significativamente en la producción de videos ($t= 2,246$; $\alpha=0,033$).

Producción de Internet

En relación con la producción en Internet, el 6% de las instituciones encuestadas reportaron direcciones web en las que aparecen sus productos. Reportaron una página 20 instituciones y dos páginas otros 7 establecimientos educativos (véase el cuadro 3.10).

Cuadro 3.10 Producción de Internet en páginas web

PRODUCCIÓN INTERNET	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje por número de productos	Porcentaje acumulado
Una Página	20	4,8	74,1	74,1
Dos páginas	7	1,7	25,9	100,0
Total Producción	27	6,4	100,0	
No Producción	392	93,6		
Total Instituciones	419	100,0		

En la producción en Internet se mantiene la tendencia observada en el video. Según los resultados del *coeficiente r de Pearson* ($r= 0,428$; $\alpha=0,029$), hay una incidencia positiva entre la posesión de computadores con conexión a Internet y la producción de páginas web.

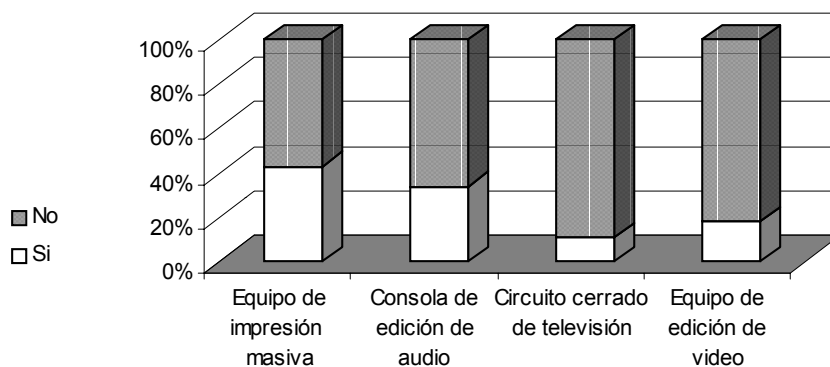
3.4 Infraestructura

El 80% de las instituciones encuestadas reportó información acerca de la posesión de equipos de impresión masiva. El 57% de estas instituciones informó que no tiene esta infraestructura y el 43% restante que sí la tiene, lo que corresponde a 144 colegios (véase la gráfica 10). A la pregunta sobre la posesión de consola de edición de audio respondió el 76% de las instituciones. De estas, el 66% respondió negativamente y el 34% afirmativamente (112 instituciones).

Se registró información del 77% de las instituciones encuestadas en relación con la propiedad de circuito cerrado de televisión. El 89% de estas instituciones no poseen esta infraestructura y el 11% restante sí la posee (35 colegios). En relación con la pregunta sobre la tenencia de equipos de edición de video, se reportó información de un 75% de las instituciones. El 82% no posee estos equipos y el 18% si los tiene (57 instituciones). Según se puede apreciar en la gráfica 10, la posesión de estos equipos por parte de las instituciones no es generalizada ya que en ninguno de los casos supera el 50%.

De las instituciones que reportaron información sobre el número de grabadoras que poseen (89%), un 43% tiene entre una y cinco grabadoras y otro 28% tiene entre seis y diez aparatos. Seis colegios reportaron no poseer grabadoras.

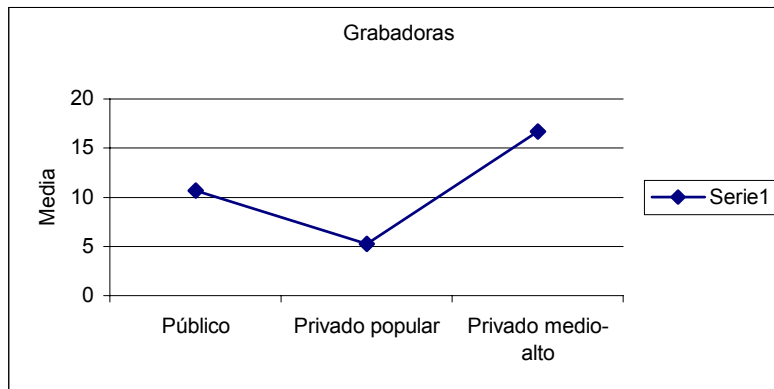
Gráfica 10. Porcentaje de instituciones que poseen y no poseen infraestructura



Volumen de la infraestructura: número de grabadoras, televisores, VHS o Betamax, cámaras de video y computadores según tipo de institución educativa

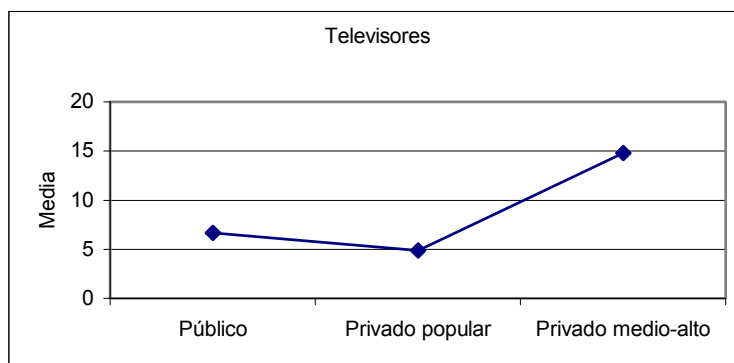
A pesar de que casi la totalidad de las instituciones encuestadas poseen grabadoras, se presentan diferencias significativas en relación con los tipos de colegio. Según los resultados del análisis de varianza ($F= 31,835$; $\alpha= 0,000$), se encuentra que el promedio de grabadoras por colegio es mayor en las instituciones privadas de sectores medios y altos, un poco menor en las instituciones públicas y mucho menor en las instituciones privadas de sectores populares (véase la gráfica 11).

Gráfica 11. Promedio de grabadoras según tipo de colegio



En relación con el número de televisores se obtuvo la respuesta del 92% de las instituciones. El 65% tiene entre uno y cinco televisores y el 18% posee entre 6 y 10 aparatos. Hay cuatro colegios que no tienen televisor. La posesión de estos equipos también presenta diferencias importantes de acuerdo con el tipo de institución ($F= 17,707$; $\alpha=0,000$). Los colegios privados de sectores medios y altos poseen muchos más televisores que las instituciones públicas y las privadas de sectores populares, entre las cuales la diferencia no es tan amplia (Gráfica 12).

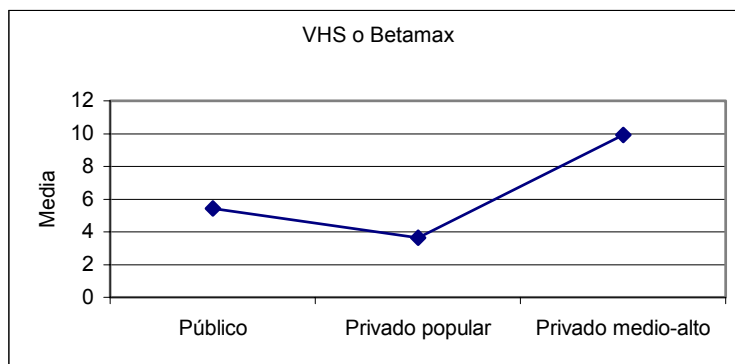
Gráfica 12. Promedio de televisores según tipo de colegio



Frente a la propiedad de VHS y Betamax respondió el 89,5%. De estas instituciones el 71% tiene entre 1 y 5 aparatos. Sigue el rango de instituciones que tiene entre 6 y 10 aparatos con el 18%. Tres instituciones registran no tener VHS o Betamax. Al igual que en los casos anteriores, la

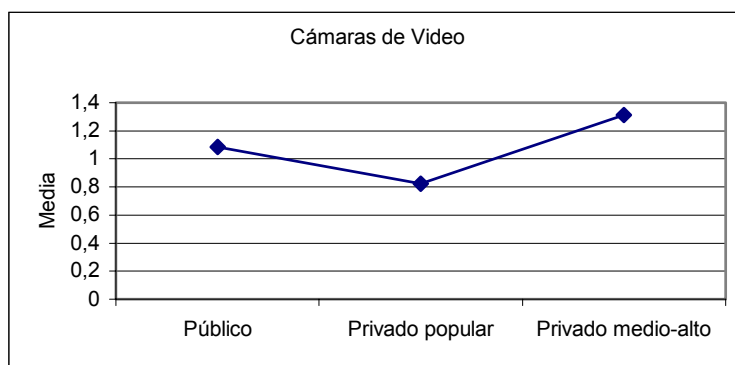
posesión de estos equipos presenta diferencias significativas según cada tipo de colegio ($F=15,384$; $\alpha=0,000$): los colegios privados de sectores medios-altos siguen teniendo mayor infraestructura, en segundo lugar están los colegios públicos y por último los colegios privados de sectores populares (véase la gráfica 13).

Gráfica 13. Promedio de VHS o Betamax según tipo de colegio



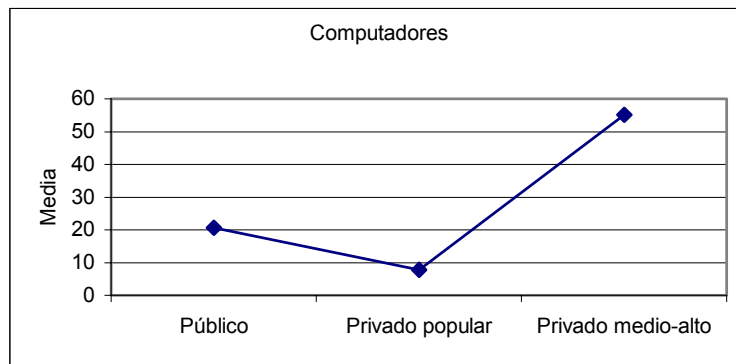
En cuanto al número de cámaras de video, se obtuvo la respuesta del 71% de las instituciones. El 75% de dichas instituciones posee una cámara o más y el 25% no posee filmadora. La posesión de estos equipos también es significativamente diferente entre los colegios privados de sectores medios-altos quienes poseen mayor número de cámaras de video en relación con los colegios públicos y los privados en estratos populares ($F= 5,050$; $\alpha= 0,007$), véase la gráfica 14.

Gráfica 14. Cámaras de video según tipo de colegio



La última pregunta sobre infraestructura de las instituciones indaga por el número de computadores con conexión a Internet. Aquí contestó el 78% de las instituciones encuestadas. El 33% de las instituciones tienen entre 1 y 10 computadores conectados a la red y otro 26% posee entre 11 y 20 computadores. El porcentaje de aquellas instituciones que no poseen computadores es del 12%. Llama la atención un caso en el cual se registra la posesión de 614 computadores, lo cual refleja las grandes diferencias entre los tres tipos de colegios en donde las instituciones privadas de sectores medios y altos poseen mayor infraestructura que los otros dos tipos de colegio ($F= 21,101$; $\alpha= 0,000$). Asimismo, los colegios públicos tienen mejor infraestructura que las instituciones privadas de sectores populares (véase la gráfica 15).

Gráfica 15. *Computadores según tipo de colegio*



La información sobre el volumen de la infraestructura que poseen las instituciones arroja un panorama bastante heterogéneo visto a través de las grandes diferencias que se presentan entre los tres tipos de colegios. La infraestructura en grabadoras, televisores, VHS o Betamax, cámaras de video y computadores en los colegios privados de sectores medios y altos es mayor. Igualmente, los colegios públicos presentan más infraestructura que los colegios privados de sectores populares. Estos resultados difieren en parte de los presentados en un estudio anterior sobre los audiovisuales de carácter educativo en Bogotá en el que no se encontraron diferencias significativas en la posesión de equipos entre los colegios públicos y privados por cuanto no se hizo deferencia entre los colegios privados³.

Es necesario analizar las posibles incidencias que ejerce la infraestructura sobre los usos de los medios en las escuelas bogotanas. De acuerdo con los análisis estadísticos de correlación no hay incidencia significativa del número de televisores que poseen las instituciones sobre el uso que le dan a este medio tanto los profesores de primaria ($r=0,003$; $\alpha=0,958$) como los de secundaria y media ($r=0,002$; $\alpha=0,967$). Igualmente, según las pruebas de *distribución t*, se puede afirmar que tampoco hay incidencia de la posesión de circuito cerrado de televisión sobre los usos de este medio en ambos niveles educativos ($t=1,496$; $\alpha=0,142$ y $t=0,701$; $\alpha=0,487$).

Tampoco hay correlaciones significativas entre la posesión de VHS o Betamax y el uso del video en primaria ($r= -0,010$; $\alpha=0,860$) y en secundaria y media ($r= -0,069$; $\alpha=0,230$). De igual forma, la posesión de equipos de edición de video no incide significativamente sobre las prácticas de uso de los profesores en ambos niveles educativos ($t=0,616$; $\alpha=0,540$ y $t=0,817$; $\alpha=0,417$).

Por otro lado, la posesión de cámaras de video está correlacionada positivamente con la tenencia de VHS o Betamax ($r=0,440$; $\alpha=0,000$), esto quiere decir que al aumentar el número de cámaras filmadoras la cantidad de video reproductoras también aumenta. No obstante, la infraestructura en cámaras de video tampoco incide significativamente en los usos de los profesores de primaria ($r=0,117$; $\alpha=0,066$) y secundaria y media ($r= -0,001$; $\alpha=0,990$) aunque sí en la producción como se observó anteriormente.

³ En este estudio se encuestaron 218 instituciones de la ciudad y la información fue desagregada solamente en dos tipos de colegios: públicos y privados. *Ibid.*, p. 18 y 19.

Finalmente, la infraestructura en computadores tampoco influye en la proporción de profesores que usan este medio en las instituciones de primaria ($r=0,079$; $\alpha=0,189$) y de secundaria y media ($r=0,070$; $\alpha=0,249$).

3.5 Consideraciones Finales

En primera instancia hay que resaltar que la encuesta fue desarrollada con una finalidad censal a través de la cual se contactó a casi la totalidad de las instituciones que ofrecen educación básica, secundaria y media en Bogotá. En ese sentido, a pesar de que la cobertura de las instituciones por parte del equipo de investigación fue generalizada y homogénea, la contribución de las instituciones con la información pertinente para el estudio presentó características bien particulares. Una de ellas es la mayor apertura de los colegios públicos para facilitar la información necesaria, lo que desde otro punto de vista indica una menor aceptación de instituciones privadas para colaborar con el diligenciamiento del cuestionario.

En relación con los perfiles de la población estudiada, se presentan variaciones importantes de acuerdo con las características socioeconómicas de los colegios. En las relaciones de estudiantes por profesor, profesores por curso y estudiantes por curso, se informaron mejores condiciones en los colegios privados de sectores medios y altos que en los otros dos tipos de colegios. Las instituciones privadas de sectores populares estarían en un término medio en condiciones mucho más bajas que las de los sectores medios-altos pero un poco más altas que los colegios públicos. En suma, las condiciones menos privilegiadas se ubican en los colegios públicos.

Según lo anterior, la información sobre infraestructura necesaria para el uso y la producción de medios y nuevas tecnologías podría ser un indicador con un comportamiento semejante a las características de la población estudiada. No obstante, se presentan algunas diferencias de gran interés: la primacía de los colegios de sectores medios y altos se mantiene, en estas instituciones hay notablemente mayor número de equipos que en los dos tipos de colegios restantes, sin embargo, las instituciones públicas superan en infraestructura a los colegios privados de sectores populares.

Es necesario tener en cuenta que la infraestructura no incide significativamente en los usos de cada uno de los medios tanto en primaria como en secundaria y media. Sin embargo, la tenencia de cámaras de video sí incide significativamente en la producción de videos y la posesión institucional de computadores también incide significativamente sobre la producción de páginas web. Esta situación es sugestiva en dos sentidos, primero puede significar que la infraestructura es subutilizada y no redundante en prácticas generalizadas de uso y producción. El segundo sentido puede ser entendido en términos de posibilidad y como mecanismos de disminución de las diferencias entre las instituciones puesto que la falta de recursos materiales no sería limitante para poder generar procesos escolares de uso y producción de los medios de comunicación.

En relación con el uso y la producción de medios en las escuelas bogotanas, los resultados de la encuesta arrojan niveles muy bajos por cuanto son pocos los productos que han desarrollado las instituciones y los niveles de incorporación de los medios por parte de los profesores son bajos. Por otro lado tampoco hay relaciones significativas entre usos y producción, el estudio muestra que son dos variables independientes.

CAPÍTULO CUARTO

Hallazgos Fase Cualitativa del Estudio

Una vez recogida y analizada la información de la fase cuantitativa se inició el proceso de selección de una muestra y de trabajo de campo con miras a caracterizar las prácticas de 44 instituciones que manifestaban un mayor desarrollo relativo en producción con medios y TIC buscando una información más detallada que permitiera identificar el potencial para adelantar procesos de incorporación, usos y apropiación de los medios y TIC en las escuelas de la ciudad.

Con base en una descripción de la ubicación y las características generales de la institución se procuró identificar la historia, los sentidos de las prácticas, documentar los procesos identificando sus responsables, participantes y audiencias, sus actividades, formas de organización, relaciones entre prácticas y entre éstas y el currículo, el PEI y las prácticas pedagógicas. Así mismo, se buscó conocer los productos, sus formas de circulación, usos y apropiación en el contexto escolar, la infraestructura existente y la disponibilidad para establecer relaciones de interlocución y cooperación con otras instituciones con miras a cualificar las actividades, experiencias o proyectos que se adelantan. En el numeral 1.4.4 de este informe se presenta la estructura, estrategias y procedimientos de esta fase.

Si bien el trabajo de campo se llevó a cabo mirando todas las prácticas que se reportaban en cada institución, no siempre se pudo documentar con la misma profundidad la totalidad, dado que en las instituciones mismas juzgaban que tenían mayores desarrollos en uno o dos medios, razón por la cual se recabó información de las prácticas que cada colegio consideraba más desarrollada, siempre y cuando los responsables pudieran brindar la información en el momento de la visita.

El registro de cada colegio fue previamente estudiado por el equipo para identificar los medios reportados en cada institución y se optó por realizar análisis de los medios que tuvieran mayor documentación. Así, se optó por realizar informes por cada medio (prensa, radio, video/televisión y TIC) basando los análisis en los registros que brindaran mayor información y mostraran mayor desarrollo. En los análisis se busca ubicar las prácticas según su nivel de desarrollo (actividades, experiencias y proyectos), describirlas según se logren tendencias y manifestaciones atípicas, identificar las relaciones entre medios, entre éstos y la vida de la institución (prácticas pedagógicas, currículo, PEI, vida cotidiana) y los posibles nexos entre las prácticas y los contextos locales. Los hallazgos, además de caracterizar las prácticas buscan establecer posibles líneas y rutas de acción al interior de las instituciones y en el contexto de la ciudad. A continuación se presentan los resultados obtenidos por cada medio, de acuerdo al proceso investigativo señalado.

4.1 La prensa escolar

De 44 colegios que conforman la fase cualitativa, 33 reportan alguna práctica en prensa. De éstos, 22 documentan ampliamente sus prácticas y los 11 restantes hacen una descripción más sucinta de ellas. En 11 colegios no se reporta información sobre prensa, pues sus experiencias se han consolidado en otros medios.

Las prácticas de 11 colegios fueron clasificadas como experiencias en producción, 5 como proyectos Comunicativo-Educativos, 3 como proyectos comunicativos y 3 como actividades. Las experiencias se entienden como las prácticas con trayectoria y saber acumulados. Las actividades son prácticas aisladas que no se articulan entre ellas ni con un proyecto pedagógico o curricular. Los proyectos comunicativos son aquellos que tienen como propósito trascender el sentido y uso instrumental del medio. Los proyectos comunicativo-educativos se entienden como aquellos que articulan las prácticas del medio de comunicación con propósitos pedagógicos.

En cuanto a la articulación de la prensa con otros medios se informa de cinco colegios que intentan hacerlo. Esa articulación es ocasional en tres casos, y consiste en difundir informaciones de la emisora en el periódico o viceversa. En un colegio se reporta que la articulación se da a través de proyectos pedagógicos. Sin embargo, los medios “están articulados en sus objetivos mas no en sus prácticas reales”. El último caso consiste en un periódico virtual, que vincula informática y prensa. Por otra parte, en dos colegios existen Departamentos de Comunicaciones, que coordinan todo el trabajo con medios al interior de esas instituciones pero no se explicita la articulación entre las prácticas de cada uno. En uno de los registros de esos colegios se anota, refiriéndose al trabajo con los medios, que “no obstante el desarrollo y la gran producción de los mismos, estos se trabajan por separado”. En otro colegio existe un colectivo de medios de comunicación que se reúne frecuentemente aunque las responsabilidades de sus miembros no plantean por ahora una integración entre medios.

En lo que se refiere a la articulación de la prensa con actividades académicas o institucionales, 10 colegios reportan que el trabajo en prensa obedece a profundizaciones en comunicación o proyectos del área de Humanidades consignados en el PEI. Otros tres casos resultan llamativos, pues articulan la prensa con los énfasis de su PEI, que en los tres colegios corresponde a formación empresarial.

Las áreas encargadas de la producción de este medio son principalmente el Español y los Idiomas. En un caso el periódico es coordinado por un docente del área de Ciencias. Según los registros, en la producción de periódicos participan estudiantes, profesores y directivos. Al analizar los periódicos que recibimos (14 en total) se constata que existen dos tendencias en la conformación de los consejos editoriales: en 8 casos están conformados únicamente por profesores y directivos. En 6, por estudiantes coordinados por un profesor. Esos comités son los encargados de seleccionar los artículos, que son generalmente los más sobresalientes.

Los productos realizados por las instituciones se usan principalmente en las clases de Español y Sociales (13 reportan). Pero sólo en tres instituciones muestran actividades de área estructuradas, en las que los profesores hacen uso de los contenidos de los periódicos porque basan su trabajo de clase en ellos.

Las principales dificultades en la edición de prensa escolar son: en primer lugar la falta de regularidad (cuatro casos). En segundo lugar por falta de presupuesto (tres casos). Como se ve, la producción de prensa resulta para las instituciones muy costosa. Sólo una institución asumió como iniciativa ante este inconveniente la realización de un periódico virtual. En tercer lugar el proceso de unificación de sedes que tiene los proyectos detenidos (dos casos). En cuarto lugar, la carga académica que trae como consecuencia falta de tiempo para dedicarle a los proyectos que como la prensa necesitan de dedicación (tres casos).

Como consecuencia, a futuro las instituciones manifiestan tres perspectivas de desarrollo: la primera consiste en mejorar la calidad de las publicaciones (mejorar la diagramación, que los periódicos tengan más continuidad, producir más materiales) con recurrencia de 13 instituciones. La segunda tiene que ver con la integración del trabajo en el aula y los medios (9 instituciones). La tercera tendencia, en sólo un caso, consiste en trascender las fronteras de la escuela e integrar el periódico con la comunidad.

Las instituciones manifiestan necesidades en tres aspectos: tecnificación e implementación de más espacios físicos (7 instituciones), formación, asesoría y acompañamiento, (10 instituciones) y la creación de espacios curriculares para el trabajo con medios de comunicación (4 instituciones), especialmente porque el tiempo se constituye como una dificultad para la edición de los productos (“Los estudiantes no pueden perder ni un minuto de clase”). El resto no documenta.

La lectura de los registros y el análisis de los periódicos recolectados durante las visitas de campo, nos permiten clasificar los sentidos que animan las prácticas en prensa en dos grupos: periódicos con propósitos de promoción e información institucional y periódicos de apoyo a procesos pedagógicos. En el primer caso hay periódicos que “registran e informan las principales actividades y logros institucionales en las diferentes áreas curriculares” o que se los quiere constituir en medios para “difundir entre directivos, profesores, estudiantes, administrativos, padres de familia y vecinos afines a la institución, la información de las actividades más importantes realizadas por el colegio”. En este tipo de productos se observa lo que Freinet nombraba como el “sentido y la función de la memoria en la escuela”, pues de lo que se trata es de asegurar la permanencia de una imagen institucional. Una observación de los periódicos que recibimos deja ver que predominan las secciones dedicadas a logros institucionales y a la información de eventos (en la mayoría de los casos, las editoriales son escritas por los rectores o profesores de las instituciones). Asimismo, en la frecuencia de edición de los periódicos (que fluctúa entre los dos, los seis y los doce meses) se puede observar otro sentido o función de la memoria. Se observa que las ediciones de los periódicos no son periódicas y que las distancias temporales entre una edición y otra son amplias, razón por la cual la información y los textos que circulan recaen en cierto estatismo. Si la prensa escolar fuera más constante habría un carácter más transformador o renovador de los procesos y los productos. La frecuencia de los periódicos se relaciona con las posibilidades de participación y apropiación del medio por parte de los estudiantes, quienes reportan en algunos casos no conocer los periódicos por la falta de continuidad al ser tan distantes.

Paradójicamente, aunque las instituciones piensan la prensa para receptores externos, los productos circulan más al interior. Los periódicos escolares no rebasan las fronteras de la escuela o de la comunidad escolar (en 15 instituciones los periódicos circulan entre estudiantes,

profesores y directivos; en 2, en entregas de boletines y reuniones de padres de familia; en una, únicamente entre profesores). Sólo una institución destina un porcentaje del tiraje de impresión para distribuirlo en otros colegios y en la alcaldía del sector. Esta paradoja también puede ser vista a la luz de la concepción de periódico escolar en el pensamiento de Freinet. Para él, el periódico debía estar inserto en el centro de las transformaciones de la vida cotidiana de la escuela y de las relaciones de ésta con la vida social. De alguna manera esas transformaciones o relaciones son las que están ausentes en los periódicos escolares, pues lo que se publica es más lo que la escuela quiere mostrar y no lo que ocurre entre los actores de la comunidad escolar. Esta circunstancia debilita la circulación y recepción de la prensa escolar.

En los casos en que los periódicos sirven de apoyo a procesos pedagógicos se habla del “fortalecimiento de las competencias comunicativas” y de la “producción de textos”. En cinco casos se concibe el periódico como “medio de expresión”. En uno de esos registros se anota que con el periódico se busca “concientizar a los estudiantes de la importancia de la escritura como forma de expresar las ideas” y en otro se dice que con la prensa se quiere “exaltar las aptitudes escritoras de los estudiantes y generar discusión sobre temas vigentes”.

La producción de textos surge por iniciativa de los directores de las publicaciones, quienes son docentes de Español, Inglés y algunos de Sociales. Las convocatorias rinden frutos a modo de trabajos en clase de todas las áreas, pero principalmente en las ya mencionadas. Los estudiantes escriben principalmente reflexiones y artículos de creación literaria. Los temas más frecuentes son el fomento de los valores, el llamado a la convivencia escolar y, en el caso de la literatura, cuentos con moralejas y poemas al amor (con excepción de una revista que publica artículos con un enfoque netamente científico). Como se ha dicho, los textos son productos de clase. Sin embargo, aunque la prensa se acerca al aprendizaje para buscar apoyo en procesos cognitivos, estructurales, deja muchas veces de lado su capacidad expresiva. En los registros se observa que muchas prácticas se quedan en la repetición de modelos pedagógicos tradicionales de la enseñanza de la lectura y de la escritura. Se establece una concepción de escritura que apunta a lo que se debe decir (y a una forma de decirlo) y no a lo que se quiere y se necesita decir.

En los artículos de dos periódicos se encuentran escrituras de autor, de manera excepcional, en donde los estudiantes tienen una mayor libertad para expresar lo que piensan, especialmente en lo que atañe a la realización del periódico. Algunos estudiantes entrevistados afirman que las secciones “son muy aburridas y que deberían incluir artículos que estén más de acuerdo con nuestras personalidades y nuestros problemas”. Pero en las producciones escritas de los demás periódicos se percibe un enfoque más formalista, de ahí la gran insistencia en publicar sólo los “mejores” artículos y el afán de los comités editoriales por la corrección de estilo y el establecimiento de filtros (14 de los periódicos tienen comités editoriales conformados únicamente por profesores y directivos, quienes generalmente deciden lo que se publica y se encargan de la edición de los textos).

Siguiendo a Freinet, las prácticas en prensa de los colegios no han dado el salto hacia la experimentación (entendida como la transformación de la cotidianidad). Lo que puede verse en los escritos de los periódicos escolares es, sobre todo, la primacía de la palabra codificada y correcta que promulga la escuela en contraposición a la palabra propia de los estudiantes. El aprendizaje del lenguaje escrito no ha facilitado, salvo, tal vez, en los dos casos ya mencionados la liberación de la palabra propia, invirtiendo el proceso alienador de la palabra codificada

(Freire). El periódico escolar se vuelve un espacio que refleja el poder de una escritura forjada por la institución en contraposición a las necesidades de expresión de los sujetos.

Esto último se puede ligar al sentido de la escolarización, entendida desde la interrogación de la “arqueología foucaultiana” que señala la separación de los saberes y la conversión del saber en poder. La escolarización, según esa arqueología, contrarresta el “hedor de las culturas populares” con las virtudes de la “cultura letrada”, caracterizada por su capacidad de control, la dignidad de los buenos modales, y el orden mental. En este sentido, la oralidad se identifica con el analfabetismo y la escolarización con la cultura escrita. Y de este modo, puede comprenderse, que en la medida en que la prensa es el medio que se asienta sobre la palabra escrita, resulta siendo, en la escuela, el medio que más fácilmente es reconducido hacia los propósitos de ilustración y de regulación de la institución escolar.

4.2 Radio

Una primera cuestión que se hace necesaria a la hora de indagar por las prácticas escolares en torno a la radio en la escuela es preguntar qué es la radio y, con base en ello, plantear si es posible hablar de emisoras escolares. Teniendo en cuenta que “las comunicaciones de radio se realizan mediante el empleo de ondas electromagnéticas” (Del Valle, 2002), y que de hecho se habla de Radio cuando en la historia de la humanidad se consigue transmitir una señal de sonido a través de ondas, a finales del siglo XIX, sin hacer uso de hilos, es de señalar, desde ya, que sólo una institución educativa ha desarrollado la tecnología para hacer una transmisión de este tipo.

Por otro lado, aunque la Radio Escolar no se encuentra actualmente normatizada en las disposiciones legales del Ministerio de Comunicaciones, podría de cierta manera emparentarse con las Radios Comunitarias. El Decreto 1981 de 2003, que reglamenta el funcionamiento de las Emisoras Comunitarias, establece que *“la programación de las estaciones del Servicio Comunitario de Radiodifusión Sonora está orientada a generar espacios de expresión, información, educación, comunicación, promoción cultural, formación, debate y concertación que conduzcan al encuentro entre las diferentes identidades sociales y expresiones culturales de la comunidad, dentro de un ámbito de integración y solidaridad ciudadana y, en especial, a la promoción de la democracia, la participación y los derechos fundamentales de los colombianos que aseguren una convivencia pacífica”* – Artículo 4°. Tales emisoras tienen una frecuencia de emisión diaria, un *Manual de Estilo* (el cual debe ser un *“documento de conocimiento público que contiene las políticas, los principios y criterios propios de la emisora, con los cuales se protegen los derechos de la audiencia, se evita la incitación a la violencia, a la discriminación y se garantiza el pluralismo informativo”* – Artículo 2°, Decreto 1981), debiendo además propender por la participación social y política de la comunidad que cubre, y por supuesto contando con la debida certificación de funcionamiento proveniente del Ministerio.

Siendo así, y haciendo una primera lectura de lo que las mismas instituciones llaman *emisora escolar* cabe preguntarse si en realidad es posible hablar de Radio. Un docente de una institución pública, luego de haber asistido a un seminario de capacitación sobre Radio, comenta: *“allí aprendimos que no teníamos una Emisora, sino un circuito cerrado de sonido”*.

Ahora, la caracterización *actividad, experiencia o proyecto* debe aparecer matizada, en primera instancia, a partir de lo que anteriormente se ha comentado. Frente a esto hay que decir que se

han identificado una serie de niveles de elaboración que van desde una práctica sencilla que involucra un *sistema de sonido* para fines meramente informativos-institucionales (transmisión de mensajes, animación de días culturales, etcétera, dentro del colegio), hasta prácticas relativamente más estructuradas que buscan explorar en el medio posibilidades de relación con procesos educativos y/o vincular la comunidad “*más allá de los muros*”, como lo afirma una docente.

Así, lo que aquí se documenta son una serie de prácticas esparcidas en un espectro amplio. Sin embargo, se ha decidido hacer tres cortes en tal espectro: las prácticas que quedan bajo el primer corte tienen un sistema de sonido al cual es asignada una funcionalidad no relacionada con procesos educativos, pedagógicos o didácticos. Estas prácticas son útiles para el flujo de información entre miembros de la comunidad, en especial de directivas a estudiantes y docentes. Aunque se planteen la posibilidad de avanzar hacia otro tipo de usos en realidad sus perspectivas de desarrollo están poco elaboradas. Un segmento del espectro que aparece intermedio, incluye aquellas prácticas que han buscado unos niveles de elaboración más avanzados, en comparación a los anteriores, y que poseen un sistema de sonido utilizado para hacer emisiones frecuentes (por lo menos una vez a la semana), con un cierto nivel de estructura (llegando en la mayoría de casos a intentar hacer un *guión*, o tener un grupo de profesores y/o estudiantes encargados de configurar una *programación*), pero que sobre todo poseen unos sentidos claros frente al trabajo que se desempeña (a pesar de que no en todos los casos se haya podido documentar la concordancia entre el discurso y la práctica concreta). Finalmente, el último grupo de prácticas abriga aquellos intentos de ligar el trabajo en el sistema de sonido con la reflexión crítica acerca del medio, con la formación de los estudiantes en las lógicas de producción del medio, con el núcleo familiar de los estudiantes, o con los problemas de la comunidad circundante a la institución (barrio, localidad, ciudad), contando con una tradición reconocida, bien sea en el contexto de la institución, ante otras instituciones, o ante la comunidad circundante a ella.

En el marco de un estudio como éste, es de reconocer el sesgo posible que la mirada del investigador imprime a los datos con que trabaja, lo que denota por supuesto un registro parcial de ellos. Sin embargo, aunque en este caso los discursos de ciertas personas así como algunas observaciones han sido la materia prima para nuestro trabajo, se alcanzan a recoger ciertos elementos que ayudan a perfilar un estado de las prácticas. Así, basados en la información recogida, se logra establecer un espectro seccionado, como el anteriormente señalado, de forma tal que aunque cabe la duda del poder llamar o no a una práctica *experiencia*, la búsqueda de sistematización se facilita estableciendo, a partir de los datos mismos, tres grandes tendencias, como las ya señaladas.

Las primeras, que de alguna manera podrían ser consideradas *actividades*, tienen tan poco clara la esencia de la radio, a pesar de caer dentro de la categoría “posibles intentos iniciales de radio”, que hemos decidido considerarlas en realidad *actividades que involucran Audio*. Las segundas, por el grado de elaboración capturado a través de los registros, han sido consideradas *experiencias*. Y finalmente, la tercera clase de prácticas se acerca más a un *proyecto* que las anteriores, en relación a las características ya dichas, por lo cual esa será la etiqueta que por convención asignaremos para ellas.

De otra parte, por su naturaleza, los procesos de *producción* apoyados en sistemas de sonido fueron los de más accesible documentación, a pesar de ser aún parcializada – los resultados de su

análisis serán objeto de estudio en el desarrollo de este texto. Hasta cierto punto se pudo rastrear la *circulación* de productos “*radiales*”, anotándose que no se documentó circulación de productos externos a la institución (cabiendo sin embargo la intuición de que a través de equipos de sonido portátiles – *walkman*, *discman*, radios pequeños, etcétera – los estudiantes acceden a emisiones radiales abiertas). Las prácticas de *uso* registradas dan cuenta de un uso didáctico-instrumental de contenidos sonoros en el marco de actividades de clase, en general de producciones propias; no se encontraron experiencias o proyectos en este aspecto. Pero el caso de la *recepción* fue el más difícil de capturar; muy pocas fueron las percepciones de miembros de la comunidad académica que lograron ser recogidas, apuntando que lo que se alcanzó a recoger más adelante entrará a ser puntualizado.

En este contexto, de 44 instituciones visitadas en la fase cualitativa de este estudio, 2 colegios, ambos públicos, no reportaron prácticas que de alguna manera se relacionen con radio. Además, en el proceso de análisis, 6 instituciones no fueron tenidas en cuenta dado que no fueron documentadas por considerárseles prácticas muy incipientes, en comparación al desarrollo evidente en otros medios – una de dichas instituciones está trabajando en el proceso de montaje de una *emisora escolar*. En total se tomaron para el proceso de descripción y análisis de prácticas de Radio 34 instituciones; 3 de ellas manifestaron desarrollos en audio, junto con 2 más que no fueron tenidas en cuenta para radio.

De manera introductoria, la historia de las prácticas denominadas aquí *emisoras escolares* muestra cómo ellas se constituyen en novedad para las escuelas. Esparcidos sus inicios a lo largo de la última década, se observa un incremento en los últimos años (ver Figura 1).

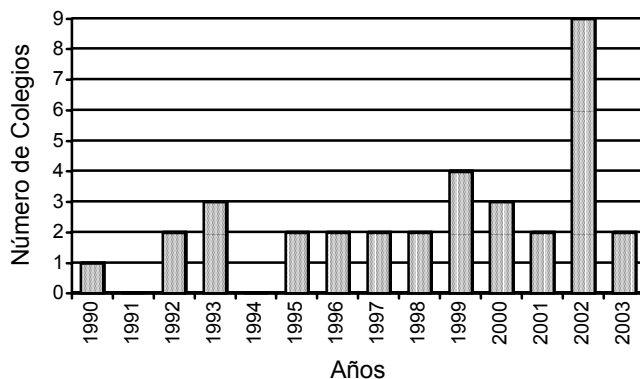


Figura 1. Relación entre número de colegios que implementaron *emisora* por año de inicio reportado de las prácticas.

¿Cómo surgen estas emisoras? Tratar de contestar esta pregunta nos enfrenta con una labor ardua, dado que aparece una gama extensa de circunstancias que terminan por configurar el estado actual de las prácticas. En medio de la particularidad de cada caso, se manifiesta una situación ciertamente general: todo comienza por la iniciativa de un profesor. El pionero en las prácticas es una persona del cuerpo docente en quien surge un interés particular por la Comunicación, interés que puede provenir de experiencias personales pasadas suyas o de cursos de formación recibidos mientras laboraba ya en la institución. Otro tipo de circunstancias, más bien atípicas, hablan de una presencia previa de los equipos y de un interés por “*no subutilizar los equipos*”, pudiendo provenir esta iniciativa de docentes y, en menor medida, de estudiantes; “*el colegio contrató un comunicador social para que montara una emisora y capacitara a la gente*”; “*un grupo de*

docentes presentó un proyecto para trabajar en Radio, pero sólo arrancó dos años después cuando las directivas adquirieron los equipos"; *"se quería poner la institución a la par de otras, así que se adquirieron los equipos y se abrió una convocatoria para que se organizara un grupo de trabajo al respecto"*; *"se creó el Departamento de Comunicación, y en el marco de él se reunieron unos equipos repartidos por toda la institución"*; entre otras. Se denuncia así la particularidad de cada caso, presentándose un primer obstáculo para la generalización; cabe señalar también, que en varias instituciones, en total 7, no se obtuvo información en este punto, en buena medida por la falta de sistematización de las prácticas.

Sin embargo, es de rescatar el papel determinante que jugó la capacitación del personal participante, tanto docentes como estudiantes, en la consolidación de las prácticas, sobre todo, en el caso de los colegios públicos, provenientes del programa *Onda Cheverísima*, ofrecido por Ediciones Paulinas con el aval de la Secretaria de Educación. Otras instituciones que han ofrecido capacitación, y que fueron reportadas en las entrevistas, fueron: UCPI (Alcaldía Distrital de Bogotá), Casa de la cultura (Alcaldía Local de Suba), Cadena Súper, Emisora 88.9, Radio Caracol, Universidad Jorge Tadeo Lozano, entre otras. En este punto es importante notar que en varias de las instituciones los docentes derivaron el interés por la radio tras haber asistido a capacitaciones a pesar de que dichas capacitaciones no estuvieran dirigidas explícitamente hacia el trabajo con medios de comunicación (por ejemplo: en el marco del "Proyecto para la Infancia" del ICBF, algunas docentes vieron en la radio una posibilidad para la negociación de conflictos en la escuela). Además, algunas de las capacitaciones parecen haber sido ofrecidas por estudiantes de facultades de Comunicación Social, en el marco de sus pasantías o prácticas como estudiantes.

Pero ya instaladas las prácticas, ¿Porqué se sostienen? ¿Qué las moviliza? Es muy común que en el desarrollo histórico de las prácticas aparezcan rupturas, en las experiencias de los colegios públicos específicamente. Cuando ello sucede puede ser porque: *"los estudiantes encargados eran de grado once, y con su graduación se frenó el trabajo"*; *"el docente responsable salió de la institución"*; *"con la reestructuración de los colegios ordenada por la Secretaría de Educación, los docentes se separaron y se perdió el interés"*; *"los equipos se dañaron y no ha habido recursos para repararlos"*; entre otros.

Aquello que moviliza las prácticas es lo que hemos identificado como *sentido*. La gama de sentidos detectados podrían dividirse, en primer lugar, entre lo que hemos denominado experiencias y lo que hemos llamado proyectos. En las experiencias aparece un notable interés por el trabajo en radio con fines *"lúdico-recreativos"*. A través de las emisiones se busca *"crear un ambiente agradable en los descansos"*, apareciendo una recurrencia de éste sentido en 21 de las experiencias, siendo este el sentido que más se destaca en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, clase media como de alta.

En segundo lugar se destaca la radio como *"espacio que permite la libre expresión de los estudiantes"*, mostrando tanto sus opiniones como la música que les gusta, en un total de 13 instituciones; este sentido ocupa el segundo lugar en las instituciones privadas de clase alta.

En tercer lugar aparecen una serie de sentidos asociados a la convivencia y a la promoción de valores, los cuales podríamos clasificar en dos grandes ramas: *"la radio facilita la convivencia dentro de la institución, permitiendo [por ejemplo] la negociación y discusión de las diferencias"*

entre los miembros de la comunidad a través del medio"; y, *"se colabora en la construcción de valores, a través de las emisiones"*. Es de señalar que ambos valores aparecen en un total de 11 instituciones traslapados, mientras que en 4 sólo se enfatiza el segundo. Este el segundo valor en frecuencia que aparece en las experiencias de los colegios públicos y en los privados clase media. Leyendo los contextos socioculturales en los que están insertas tales experiencias se encuentra que estas son instituciones ubicadas en barrios populares en los que se denuncia que los problemas de violencia de la comunidad entran de una u otra forma a la escuela, sucediendo, en ocasiones, que los mismos estudiantes a través del trato que dan a sus compañeros sean quienes agencien tales fenómenos. Sin embargo, en los colegios donde sólo aparece la cuestión de formar en valores, el énfasis informado es otro: *"promocionar los valores que fundamentan el Manual de Convivencia"*, apoyados, en algunos casos, en la doctrina católica. Pese a que no en todos los casos los datos permiten establecer una correlación entre este sentido y la capacitación recibida de Ediciones Paulinas una primera lectura podría sugerir que tal sentido podría asociarse a dicha capacitación. Es de notar, además, que este no es un sentido que aparezca en los llamados colegios *privados de clase alta*, identificados así por el tamaño de su infraestructura física y organizativa y por atender las necesidades de un grupo selecto de la sociedad.

Dos inquietudes más, que aparecen en cuarto lugar en 6 ocasiones, apuntan a dos sentidos diferentes: *"fortalece la identidad institucional, creando sentido de unidad"* (por ejemplo, *"promocionando las experiencias desarrolladas por diversas personas dentro de la institución"*); y, *"ofrece un espacio para el desarrollo de competencias comunicativas"*.

El primero no denota ninguna particularidad especial que diferencie las instituciones, mientras que el segundo comparte el tercer lugar tanto en colegios públicos como privados de clase alta. El tercer lugar en los colegios privados de clase media, y sólo allí aparece, apunta a lo siguiente: *"forma de controlar los estados emocionales de los estudiantes y predisponerlos para recibir clase"*. La idea allí es que han podido establecer correlaciones entre *"comportamientos agresivos de los estudiantes"* y *"géneros musicales específicos"*. Según comenta una docente: *"la música rock los altera demasiado, mientras que la música clásica los tranquiliza; así, cuando los vemos tristes colocamos música que los anime, y cuando están muy agitados colocamos música calmada"*.

Como caso particular, en los colegios denominados de clase alta aparecen un sentido único: *"colabora en la construcción del sentido de autonomía de los estudiantes, al dejárseles administrar libremente la emisora"*. En el caso de los públicos, las circunstancias particulares son de dos tipos: *"fomenta el liderazgo y la creatividad de los estudiantes, al poner algunos de ellos al frente del trabajo"* y *"es una forma de acercarse a los problemas de los jóvenes"*, ya que *"es en el contexto de los medios que ellos están viviendo"*, en un caso, y *"es una excusa para trabajar con ellos y escucharlos"*.

En relación con lo que hemos identificado como *proyectos* sólo aparecen colegios públicos y privados de clase alta, compartiendo primacía, con 4 apariciones, *"la emisora permite la libre expresión de los estudiantes"* y *"facilita los procesos de convivencia dentro de la institución"*. Pero además, en segundo lugar, la emisora se constituye en un *"espacio para el desarrollo de talentos vocacionales en el medio radial"* apareciendo un interés por formar a los estudiantes en las lógicas de producción del medio. Aparece el medio, en un colegio público, *"como forma de vincular la institución con los padres de familia"* y de *"crear una mirada hacia la comunidad"*

desde la institución, a través del medio”, en otro colegio público – esto se sustenta en el hecho de que salen del colegio, al barrio aledaño, a hacer entrevistas y a ofrecer formación. Aparecen también varios de los mismos sentidos existentes en las experiencias, pero son estos los casos que realmente particularizan los llamados proyectos.

Sobre el tema de las competencias comunicativas, en una práctica identificada como proyecto una docente afirma “*la emisora nos puede ayudar a mejorar los desempeños relacionados con competencias comunicativas ante los bajos resultados en las pruebas aplicadas por la Secretaría de Educación*”. En otra, comenta un profesor “*la pedagogía del lenguaje y la comunicación por competencias ameritan el desarrollo de una ética de la acción comunicativa*”. En una más, una docente asegura que “*la emisora es una alternativa ante el fracaso de la enseñanza del lenguaje, tanto oral como escrito, lo que también implica deficiencias comunicativas que marcan el porvenir laboral, educativo y el desempeño de los jóvenes en la vida cotidiana*”. Las tres son instituciones públicas.

Adentrándonos un poco más en los procesos y dinámicas de las prácticas, en primera instancia aparece el papel jugado por el recurso humano. A través de la categoría *participantes* se intentó auscultar sobre quiénes hacen parte de las prácticas y de qué forma lo hacen. Así, se encontró que, en todos los colegios donde se informa la presencia de una emisora, los estudiantes están vinculados y de forma voluntaria – aunque en 3 casos se impone un requisito: “*tener un buen promedio académico*”. Sin embargo, los *responsables*, entendidos en las experiencias, según el caso particular, como “*quienes están encargados de los equipos*”, o como “*quienes coordinan y dirigen el trabajo de la emisora*”, son docentes- excepto en un caso, en donde el responsable es el coordinador de convivencia. En el caso de los proyectos ser *responsable* apunta más a otra cosa: son “*quienes gestionan recursos*” y/o “*quienes asesoran los estudiantes*”; aquí los responsables, además de catedráticos, pueden ser también personas vinculadas a la institución en calidad de encargados del trabajo en medios exclusivamente.

Tanto en proyectos como en experiencias es común la participación masiva de los estudiantes de secundaria, sobre todo (23 casos en total); en 6 casos participan estudiantes de varios cursos (desde primaria hasta secundaria, y en un caso desde preescolar); en 1 caso los participantes son sólo de primaria. Y aún más: en 8 instituciones participan sólo estudiantes de décimo y once (en 1 colegio sólo grado once y en otro sólo grado décimo).

¿Qué significa participar? En todos los casos se encuentra que los estudiantes participan como locutores; en algunos casos, según la estructura determinada de la práctica, los estudiantes pueden ser investigadores en torno a una temática particular, entrevistadores, sonidistas o creativos en preproducción. Los docentes sólo aparecen como responsables, según se definió más arriba, y/o como entrevistados. Los estudiantes participan en grupos, pudiendo ser *estáticos* (siempre el mismo grupo) o *rotativos* (entre emisiones varía el grupo de participantes). Al respecto no se encontraron tendencias preponderantes. Los grupos de participantes encargados del trabajo de producción pueden variar desde 4 o 5 integrantes hasta 25, siendo esto muy variable.

Pero de la práctica resulta la emisión como un producto abierto, resultando direccionadas hacia ciertos grupos de *audiencia*; al observar y preguntar quiénes reciben las emisiones, como productos, se encuentran tres situaciones: “*están dirigidas a toda la comunidad académica*” [refiriéndose a estudiantes, docentes y directivas] – 12 casos -; “*por audiencias tenemos a los*

estudiantes en general” - 10 casos -; “*los estudiantes de secundaria*” – 7 casos -; “*estudiantes de primaria*” – 1 caso. En 1 caso, al existir una parrilla de programación variada las audiencias son relativas al programa determinado.

Ahora, ¿Cómo trabaja una emisora escolar? En todas las instituciones se reporta una planeación previa a las emisiones, la cual puede darse de dos maneras, no excluyentes: (1) Haciendo reuniones previas a la emisión en donde se discuten las temáticas a abordar; o, (2) Elaborando guiones. En algunos casos se habla de “*hacer reuniones*”, pero no necesariamente de elaborar guiones. En 3 casos se informa que la elaboración de guiones es esporádica. En 18 casos se reporta que los guiones son elaborados por los estudiantes, en 7 de los cuales los guiones son revisados por los docentes para “*corregirlos*”; en 1 caso el guión es elaborado por una docente.

La estructura de algunos guiones, según se comentó en las entrevistas, es la siguiente (no se tienen más detalles):

- “Saludo”. “Música”. “Introducción al tema principal”. “Música”. “Ampliación del tema a través de la lectura de un texto relacionado”.
- “Lectura de noticias”. “Actividad Lúdica (Concurso, rifa, etc.)”. – en ocasiones se hacen entrevistas y encuestas.
- “Cabezote”, “Saludo”, “Frase del día”, “Música” – intercalada con – “Noticias institucionales”.

Otros *guiones* se plantean como planillas en las que se dispone quién se encargará de la emisora un día determinado de la semana; otros definen qué tema será abordado o qué tipo de música será programado un día determinado en la semana o a una hora específica del día.

En un colegio el guión dispone lo siguiente: “*los primeros cinco minutos de la jornada diaria, las alumnas se deben formar en el patio para escuchar una oración y un saludo. En el descanso la transmisión es discontinua pues no existe una programación seria, ni un profesor que lidere el proceso. El cuidado de los equipos está a cargo de una de las auxiliares de servicios generales que a través de 20 años se ha encargado de esto*”.

Siendo así, encontramos una particularidad: la definición que en la mayoría de colegios se tiene del guión es bastante inexacta (mientras que en algunos casos puede ser propiamente un guión, en otros puede ser una parrilla de programación o un relato instructivo de acción, entre otros). En algunas instituciones se reporta explícitamente que las emisiones siguen una idea previa, poco estructurada, pero que da la pauta para el tipo de música que se emite, o para las cosas que allí se dicen.

En un proyecto se describe cómo se abre una convocatoria para organizar la parrilla de programación (lo cual sucede también en 3 experiencias más). La idea aquí es que los estudiantes puedan generar alternativas propias y creativas de programación, que entren en concordancia con sus intereses particulares.

En una de las emisiones en vivo a las que se asistió, se comprobó que aunque se contaba la exigencia de realizar un guión y una reunión previa a la emisión, en ella realmente no se seguía otro orden a la intercalación de música con mensajes. Se suponía que durante un mes las emisiones giran en torno a un tema particular; en el mes que se asistió el tema era el “*amor*”, y por ello se leían mensajes de los estudiantes que tenían que ver con el tema (sobre todo, declaraciones de amor y revelación de sentimientos u opiniones hacia otras personas).

En 4 casos se reporta un proceso investigativo previo a las emisiones por parte de los estudiantes, con el objeto de documentar las temáticas en torno a las cuales se trabajará; no obstante, en 1 caso se informa que tal proceso no se ha llevado a cabo, pues los estudiantes “*sino se les supervisa [por parte de la docente] no lo hacen; y como no he tenido el espacio para hacerlo, esto está truncado*”.

En una institución se dice que el formato es *magazín*. En este punto surge una serie de declaraciones en torno al interés de hacer “*una emisora con formato comercial*”, en 4 instituciones –3 de ellas privadas-, entendido éste como emisión de música y mensajes. En una institución se dice: “*el formato comercial es con el que los estudiantes están más familiarizados; por eso, es el que hay que utilizar*”. Una opinión contraria tienen dos docentes, una de un colegio público y otro de un privado, ambos proyectos, al afirmar “*que las emisoras escolares son diferentes a las comerciales, y deben cumplir funciones diferentes*”.

La música es considerada un elemento central en todas las experiencias, al punto que en varias instituciones lo que define la parrilla de emisión, sea diaria o para la semana, es el tipo de música que se emite. En un colegio público, un docente comenta “*un día a la semana tenemos emisora porque transmitimos música; otro sólo transmitimos mensajes informativos*”.

En algunas instituciones donde se comparte el sentido de la radio como “*espacio para el mejoramiento de la convivencia*”, uno de los aspectos que manifiesta en la práctica dicho sentido es la programación de diversos géneros musicales, no tanto la participación abierta de diversos grupos de opinión en las emisiones. La música, es escogida en algunas experiencias, con el objeto de que: “*los estudiantes no sólo escuchen lo que les gusta sino también tengan acceso a otro tipo de géneros*”; “*se rescate la identidad nacional, y no sólo se consuman productos extranjeros*”; “*no se alteren demasiado y se tornen agresivos*”, entre otras posiciones.

Finalmente, en una institución pública, identificada como proyecto, existe una jerarquía clara de trabajo, en la que una persona coordina a otras, y a su vez estas coordinan a otras, apareciendo una explícita distribución de funciones.

Las transmisiones duran desde 15 minutos hasta una hora. Aunque no se pudieron establecer tendencias claras por la existencia de información faltante o no reportada, se encuentra que la mayoría de transmisiones duran media hora – en 3 casos existen varias franjas de programación durante el día, lo que extiende las duraciones. Los horarios de transmisión frecuentemente son exclusivamente los descansos -18 casos- seguidos de la hora de entrada y los descansos – 3 casos. En los casos en los que se dijo existen varias franjas de programación, se reportan horarios no limitados a los descansos y las horas de llegada y salida, sino también en los momentos de clase – emitiéndose música, mensajes, informaciones, y en 1 caso hay programación variada (que en el momento de la visita estaba en proceso de licitación – convocatoria abierta para los estudiantes).

Excepto un colegio (que transmite por ondas hertzianas), todas las emisoras funcionan a través de parlantes y columnas de sonido (en 2 casos se trabaja con *twiters* nada más, según se informa “*por contar con bajos recursos*”). Tales amplificadores de sonido funcionan mayoritariamente en los patios -15 casos-; en 5 casos llega a salones además de al patio, y en 5 se afirma que llega a toda la institución (pasillos y patios) – del resto no se pudo obtener información al respecto.

Los recursos con los que cuentan las instituciones son realmente etéreos. Entre la dotación básica que reportan todas las instituciones está: un micrófono, una grabadora o un equipo de sonido (los cuales sirven como reproductores de disco compacto o de casete), y un sistema de parlantes. Algunas prácticas más avanzadas cuentan con: selectores de canales - los cuales en algunos casos son llamados *mezcladores* o *controladores de sonido* – por lo general de 4 canales, micrófonos inalámbricos, reproductor de *MP3, Deck* – para reproducción de casete -, o reproductores de CD. Prácticas mucho más tecnificadas cuentan con: Computador (el *software* más popular para la programación es del tipo *shareware*), consola multiefectos (para modular la señal de sonido), y selector de canales (de 6 o 10). En 4 instituciones públicas se culpó a las deficiencias en equipos de la baja calidad de las emisiones – reportada por las audiencias.

Es muy común que el trabajo de la emisora se haga desde una sede propia – en 20 instituciones se reporta así -; sin embargo la calidad de estos espacios para el trabajo estipulado no es igual en todos los casos - mientras que en algunas de las instituciones (aproximadamente un tercio entre experiencias y proyectos) las cabinas de emisión están insonorizadas (con cubetas de huevos o entapetada), en otras la cabina es una caseta abierta, frente al patio de recreo o al lado del restaurante escolar; en un caso los estudiantes transmiten desde un pasillo. En algunas instituciones, además, se ha separado una especie de *cabina de locución* del *master de control de sonido* – 5 experiencias reportadas. Sin embargo, en dos de estas prácticas quienes trabajan dentro de la cabina de locución, lo hacen para introducir los temas musicales o para leer mensajes.

Sólo una institución manifiesta haberse acercado a la comunidad circundante al centro educativo, saliendo a hacer entrevistas, y en algunos casos intentando transmitir a través de ondas hertzianas. A pesar de ser esto así, en 4 experiencias – entre colegios públicos y privados clase media - se manifiesta, como *perspectiva de desarrollo* de la práctica a futuro, poder cubrir la zona, a modo de emisora comunitaria. Algunas de las razones por las cuales se manifiesta este interés son: “*esa es una forma para dar a conocer la institución en otros ámbitos*”; “*así se respondería a una falencia de la zona, pues no hay emisora local*”; “*es un mecanismo para llevar la vida de la comunidad cercana al espacio escolar*”.

Pero por *perspectivas de desarrollo* de las prácticas se logró recoger, además del anterior, otro tipo de elementos, en su orden de frecuencia: (1) “*aumentar el nivel técnico de las emisiones buscando capacitar a los participantes y adquiriendo mejores equipos*”; (2) “*Vincular más áreas [docentes de otras asignaturas] al trabajo con la emisora*”; (3) “*vincular más el resto de la institución*” [en este caso, por ejemplo, se quisiera vincular, además de la sección de secundaria, a la de primaria, o, en los colegios donde hay más de una jornada, elaborar un plan de trabajo conjunto con la jornada contraria con la cual actualmente se está trabajando; incluso en un caso se manifiesta querer vincular a los padres de familia]. Es de anotar, que en este punto se recogió muy poca información; las declaraciones documentadas son bastante sencillas y en algunos casos se alcanza a intuir que son fruto de una ocurrencia momentánea del entrevistado.

Sólo en 2 instituciones existe una *sistematización* de la práctica (entendida como documentación acumulada de los productos o ganancias/pérdidas que ha dejado). Por necesidades se manifiestan de dos tipos: capacitación, equipos y tiempo. En 1 caso atípico, del sector público, se quisiera contar con un ingeniero de sonido.

4.3 Televisión y Video

De las 44 instituciones educativas que participaron en la fase cualitativa del estudio, 30 desarrollan algún tipo de práctica de uso y/o producción de TV¹ y / o video. Se encontró que de estas prácticas, 15 despliegan un conjunto de actividades “atomizadas” (más que una tradición o un proyecto propiamente dicho), 5 consolidan experiencias con ciertos niveles de elaboración y un saber acumulado sobre el hacer, y 10 desarrollan proyectos que presentan sentidos, horizontes, metas y estructuras organizativas claras.

Según el tipo de trabajo enfatizado con la televisión y/o el video, las 30 prácticas mencionadas pueden repartirse del modo que expone la tabla 1.1 y según el carácter (público o privado) de las instituciones en que se desarrollan; del modo que se muestra en la tabla 1.2:

Cuadro 4.1 Tipos de trabajo con TV y Video enfatizados por las prácticas

	Uso video ² apoyo didáctico	Uso TV abierta	Uso circuito cerrado	Producción de video o TV	Uso y producción de video y TV	
Actividades	11	1	0	3	0	15
Experiencias	1	1	1	2	0	5
Proyectos	0	1	0	0	9	10
TOTAL	12	3	1	5	9	30

Cuadro 4.2 Carácter de las instituciones en que se desarrollan las prácticas de uso y producción de TV y video.

	Públicas	Privadas		
		Medio-Alto	Populares	
Actividades	10	2	3	15
Experiencias	2	1	2	5
Proyectos	5	5	0	10
TOTALES	17	8	5	30

El presente apartado presentará entonces una caracterización de cada una de estas tendencias (actividades, experiencias y proyectos)³.

4.3.1 Actividades de uso y/o producción del video o la televisión, que no constituyen una tradición o un proyecto

De las instituciones educativas que reportan **actividades**, diez son de carácter público y cinco de carácter privado. Estas centran sus prácticas en el uso del video como apoyo didáctico del trabajo de aula, en el uso de la cámara de video para el registro, memoria y difusión de actividades o

¹ De estas 30 prácticas, 25 se documentan en los registros de trabajo de campo y 5 sólo son mencionadas.

² Por medio de circuito cerrado de TV o de la conexión entre un TV y un VHS.

³ La caracterización y análisis de las prácticas ha sido realizada con base en la información recabada en el trabajo de campo y reseñada en los formatos de registro. A este respecto se debe aclarar: a. El grado de detalle que el informe da a cada práctica se encuentra determinado por la información registrada, y b. Las prácticas documentadas corresponden a versiones particulares que de las mismas han elaborado las personas responsables y participantes.

eventos institucionales, o en ambas posibilidades. En general, estas prácticas no hacen parte de proyectos de aula, ni pretenden desarrollar propósitos comunicativos o educativos a partir del uso del video, siendo asumido el medio comunicativo como un instrumento dispuesto para los fines ya mencionados.

Estas prácticas se revelan como esporádicas y discontinuas, no presentando grado de evaluación o sistematización alguno. Tampoco desarrollan niveles complejos o sistemáticos de organización para el uso del medio, pues mientras el video didáctico es usado según las necesidades y criterios de los docentes sin más preparación o coordinación que la requerida para el préstamo de los equipos y el desarrollo de cada clase; la filmación de eventos institucionales es realizada de forma aficionada, “artesanal” y empírica, por docentes o estudiantes, cuando no por personal externo contratado. Además, el uso del video aparece desarticulado tanto de las prácticas desarrolladas con otros medios (la prensa y la radio principalmente), como de proyectos institucionales (PEI, proyectos transversales, proyectos curriculares de área, etc).

Las tecnicidades y espacios con los que cuentan las instituciones (salvo en una institución que cuenta con circuito cerrado de TV) son bastante básicos y limitados, refiriendo en general a: a) televisores y VHS que deben ser solicitados en préstamo por los docentes para las actividades planeadas y que en general resultan insuficientes y b) una cámara de video, un televisor y dos VHS para realizar procesos de edición “manuales”, “artesanales” o “no-lineales”. Para el uso de los videos didácticos, este se lleva a cabo en los salones de la clase respectiva o en el aula de audiovisuales, en tanto que para la filmación de eventos, no se cuenta con espacios especializados para la edición.

A modo de excepción, cabe destacar que algunos estudiantes de dos instituciones realizaron videos de manera independiente. En la primera institución, el trabajo realizado de manera aficionada y empírica, participó en un concurso de video joven organizado por la *Alcaldía Mayor de Bogotá* obteniendo premiación. En la segunda, los estudiantes (de grado 11) que estuvieron a cargo, participaron de una capacitación en radio y video ofrecida por la UCPI (Unidad Coordinadora de Proyectos Institucionales de la Alcaldía Mayor). Sin embargo estos trabajos no han tenido desarrollos posteriores, pues los estudiantes que los impulsaron ya egresaron de la institución.

Así mismo se debe mencionar que dentro de las quince prácticas clasificadas como actividades, cinco presentan desarrollos tendientes a la configuración de experiencias y tradiciones en el uso y/o producción del video y la televisión, los cuales eventualmente podrían desembocar en la consolidación de proyectos comunicativos o comunicativo – educativos, pues en alguna medida, han logrado trascender el uso instrumental del medio (herramienta didáctica o instrumento de registro) aunque carezcan aún de consolidación, continuidad o formalización.

4.3.2 Experiencias con niveles de elaboración y un saber acumulado respecto del uso y la producción del video y /o la televisión

Entre las instituciones visitadas, cinco han desarrollado **experiencias** con tradición y aprendizajes acumulados en el campo del video y la televisión, aunque hasta el momento, ninguna manifiesta haber desplegado procesos de sistematización o cuando menos una concientización reflexiva de

los sentidos educativos o comunicativos de las prácticas que se llevan a cabo, por lo cual no se tienen muy claros los logros y metas del trabajo con la TV o el video.

En estas instituciones las prácticas con video y televisión no presentan articulación con el uso o la producción en otros medios, pero logran articularse con objetivos pedagógicos de proyectos institucionales, aunque este no sea su propósito central, por ello, los objetivos que las orientan desbordan el uso instrumental del video o la televisión (característico de las actividades atomizadas) y vinculan sentidos pedagógicos y formativos a los mismos.

De este modo encontramos, por ejemplo, que mientras una experiencia de **producción de video** tiene por objetivos el fortalecimiento de las competencias comunicativas de las estudiantes, el fomento del trabajo en equipo y la apropiación de herramientas comunicativas acordes al contexto social de la comunicación global; **el uso del video y la televisión** como herramientas didácticas persigue respectivamente:

Generar aprendizajes significativos a partir de relacionar elementos de la vivencia extra escolar de los estudiantes (en este caso con los medios de comunicación), con la enseñanza y saberes escolares:

“ (...) reorientar de forma positiva la parte de la televisión, se aprovecha lo que hay en el entorno para relacionarlo con lo que uno como profesor trabaja”⁴.

“Romper” el esquema de la clase magistral tradicional, enriqueciendo el proceso de aprendizaje con la imagen:

“(…) enriquecer el proceso pedagógico (...) la imagen es una herramienta más importante (que la lectura), permite que se dé un mejor aprendizaje para el estudiante, y una mejor enseñanza para el docente”⁵.

4.3.3 Proyectos comunicativo-educativos en el uso y la producción del video y /o la televisión

De las instituciones participantes en el presente estudio, diez han logrado configurar **proyectos** con sentidos, proyecciones y metas claras, así como con estructuras organizativas alta o medianamente consolidadas. De estos, 9 se centran en la producción del video o la televisión (girando 8 en torno a la realización de un noticiero estudiantil) y uno en el uso de la TV abierta.

Nueve de los diez proyectos se encuentran intencionalmente articulados a proyectos pedagógicos institucionales o curriculares y, salvo en un caso, los proyectos de video y la TV, se desarrollan de manera independiente al trabajo en otros medios. Los proyectos son jalonados por un docente, un directivo docente o un profesional de la comunicación, que muestra particular interés en impulsar el trabajo con los medios audiovisuales en la escuela.

Se debe anotar que de las diez instituciones mencionadas, cinco son de carácter público y cinco son de carácter privado de estratos medio y alto, y que tal carácter, imprime diferencias notables en los recursos, sentidos, lógicas y propuestas desplegadas por las mismas. De ahí que en el

⁴ Fragmento de la entrevista sostenida con una Coordinadora.

⁵ Fragmento de la entrevista sostenida con un Coordinador de Convivencia y orientador del trabajo con medios comunicativos en la institución.

presente informe, se analicen de manera separada los proyectos de las instituciones públicas y los de las privadas.

Proyectos comunicativo-educativos desarrollados por instituciones privadas

Todas las instituciones privadas de estratos medio y alto desarrollan producción en video y televisión⁶, aunque también presentan prácticas de uso del video o la TV como apoyo didáctico de las actividades de aula (generalmente a través de circuito cerrado de TV). En estas instituciones la producción del video y la televisión es realizada a partir de una infraestructura compleja, pues se cuenta con recursos técnicos que van desde cámaras (algunas profesionales), telepromter y equipos de recepción de señal satelital de televisión (*Sky*), pasando por equipos de edición multicopiado con tecnología DVD o equipos de edición lineal y digital, hasta circuitos cerrados de televisión y pantallas gigantes para usar con video-beam. También se cuenta con espacios especializados (cabinas, *sets*) para los trabajos de edición y de grabación.

Las prácticas de realización del video y la TV, se encuentran centralizadas en áreas o departamentos de comunicación, que tienen bajo su cargo el trabajo en varios medios, siendo los medios audiovisuales más significativos en unas instituciones que en otras. Dichas áreas, desarrollan el trabajo en los diferentes medios de forma independiente, y ofrecen espacios de formación en el manejo y la realización de medios audiovisuales, a la vez que apoyo logístico (en equipos o materiales audiovisuales) a las actividades curriculares de las distintas áreas.

El área o departamento de comunicaciones presta un apoyo a los miembros y actividades de la institución, a través del recurso audiovisual que administran. Así, se realizan trabajos audiovisuales (videos) que recogen experiencias de profesores o estudiantes, se planea la transmisión de conferencias de docentes y directivas, o se organiza el uso de materiales audiovisuales como herramienta didáctica. El propósito es entonces, que cualquiera de los profesores y alumnos, cuenten con el Departamento siempre que necesiten utilizar medios de comunicación con fines pedagógicos, informativos o lúdicos.

Respecto de la formación en producción del video y / o la televisión, debe resaltarse que ésta se ofrece a través de espacios curriculares constituidos generalmente como cátedras electivas para los últimos grados de secundaria, en las cuales se adquieren y profundizan, los conocimientos requeridos para la producción del video y la TV. En algunos casos se ofrecen talleres de vinculación voluntaria que no implican calificación o compromiso académico alguno. Estas cátedras y talleres, son de carácter teórico - práctico, pues buscan que el aprendizaje del manejo de los equipos, de los procesos de pre-producción (elaboración de guiones, escaletas, escogencia de las locaciones de grabación), producción (grabación y presentación) y post-producción (edición); se apoyan sobre la realización de ejercicios prácticos, orientados hacia la realización de una producción audiovisual, que funciona como proyecto final en el caso de las cátedras, y que es en todos los casos el noticiero informativo de la institución.

⁶ Entiéndase por producción en televisión, la puesta en circulación de los productos audiovisuales elaborados en la institución a través del circuito cerrado de TV y la sintonización de un canal de frecuencia y la realización de trabajos audiovisuales con género televisivo que no circulan masivamente por TV abierta.

Tales noticieros informan a la comunidad escolar (maestros, directivos, estudiantes y padres de familia) respecto de actividades, eventos o proyectos de la institución, y en general, presentan un formato de informativo comercial, sea esto o no un objetivo explícito.

Tanto el apoyo de las actividades institucionales, como el trabajo de formación y realización audiovisual, es dirigido por un profesional en la comunicación, quién coordina y organiza todas las prácticas. Los estudiantes, vinculados de forma voluntaria en espacios curriculares o extra curriculares, participan como aprendices y como colaboradores en las tareas de pre-producción, producción y postproducción. Es importante anotar que los estudiantes que más participan de estas prácticas pertenecen a los grados 10º y 11º, aunque en algunos casos, participan también estudiantes de primaria y de otros grados de secundaria.

Respecto de los sentidos que orienta las prácticas de producción de video y TV en estas instituciones, presentan dos propósitos comunes: 1. La creación de un espacio formativo orientado a proporcionar conocimientos en la realización comunicativa, útiles para la elección y futuro profesional de los estudiantes y 2. El desarrollo y fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes (oral, escrita y audiovisual):

“ (...) consideramos que los medios de comunicación se pueden convertir en una excusa para trasladar el aula, o las aulas a otros espacios completamente diferentes. Es por eso que nosotros tenemos clase de emisora y además de hablar de la radio y además de hablar del medio, lo que queremos es enseñarle a nuestros niños a desarrollar sus competencias comunicativas. Lo mismo hacemos con la televisión, con la excusa del camarógrafo, del reportero, con la excusa del micrófono, realmente lo que queremos es enseñarle a nuestros niños a comunicarse mejor con el otro, con el mundo que lo rodea.” (Fragmento de entrevista a un Coordinador del Área de Comunicaciones).

No obstante, y pese a que en general las personas responsables de la producción de TV y video en las instituciones privadas, plantean un balance positivo respecto de los alcances de los proyectos desarrollados, ninguna de las prácticas mencionadas en este apartado, informan desarrollar procesos de sistematización de los mismos, y salvo en un caso, no se señalan necesidades de formación teórica y conceptual que ayuden a fortalecer los sentidos formativos, sociales o educativos de los proyectos.

Proyectos comunicativo-educativos desarrollados por instituciones públicas

Al igual que en las instituciones privadas, los sentidos que orientan el uso y la producción del medio en las instituciones públicas, son de carácter educativo, formativo o pedagógico, y los estudiantes actúan como participantes de los procesos formativos y de realización, en tanto que las personas responsables de dirigir los proyectos y las prácticas son docentes o directivos.

No obstante, los proyectos desarrollados por las instituciones públicas, presentan mayor heterogeneidad en los objetivos, sentidos y lógicas de acción; menor infraestructura espacial y tecnológica⁷; además de ser jalonados por proyectos institucionales concretos (PEI o proyectos de área o de aula) en lugar de encontrarse coordinados bajo áreas generales de comunicación.

⁷ En general trabajan con 2 o 3 televisores y 2 VHS para realizar edición no lineal y no cuentan con espacios ni equipos especializados para grabación y edición.

Los proyectos comunicativo-educativos en video y TV desarrollados por las instituciones públicas, presentan una gran articulación entre la realización mediática, los proyectos institucionales y las actividades pedagógicas y curriculares, excediendo el simple apoyo de las mismas. Pese a la precariedad técnica que presentan, se genera una gran complejidad y diversidad en los sentidos y objetivos que orientan las prácticas, los cuales van desde la generación de visiones críticas del mundo social y el mundo mediático, pasando por la formación estética y gramatical del lenguaje audiovisual y la imagen, hasta el fortalecimiento de las competencias comunicativas y la cualificación de varios proyectos curriculares de área.

Si bien las tecnicidades son necesarias, se pueden desarrollar proyectos comunicativo educativos significativos sin tener grandes recursos técnicos. Digamos que los recursos técnicos potencian objetivos, sentidos y propuestas surgidas de las preguntas, intereses y esfuerzos de los actores escolares (maestros y docentes principalmente), mas no pueden originarlos o sustituirlos.

Una diferencia notable respecto de los proyectos comunicativo- educativos desarrollados por las instituciones privadas, radica en que las instituciones públicas, manifiestan la necesidad de tener una mayor formación teórica en el manejo y producción de medios, y respecto de la generación de reflexiones, que cualifiquen y clarifiquen los sentidos que orienta la producción y el uso de la TV- video en el espacio escolar mientras en las instituciones privadas no se detectan necesidades de cualificación en los procesos formativos y reflexivos. De otra parte debe señalarse que, mientras en las instituciones privadas, la producción y uso del medio, se orienta y circunscribe fundamentalmente al contexto y la comunidad intra escolar, en algunas instituciones públicas, el trabajo con el video y la TV, busca generar espacios de articulación y reflexión con el entorno social local y nacional.

4.4 Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

El trabajo de profundización en su etapa cualitativa respecto de los usos, incorporación y apropiación de nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC), permitió establecer las siguientes regularidades en las instituciones educativas visitadas:

Tan solo 6 registros de prácticas lograron documentar *in situ*, de manera más o menos amplia, el uso de TIC en las instituciones escolares (2 colegios privados de estrato medio-alto ubicados en la localidad de Usaquén, 2 colegio privados de estrato popular de las localidades de Usme y Rafael Uribe Uribe y 2 del sector público de las localidades de Kennedy y Los Mártires). Los demás registros de prácticas contienen alusiones que refieren algunos usos informáticos para las experiencias y proyectos de prensa, radio, video, la navegación en Internet o la construcción de páginas web.

Identificación de las prácticas

El uso de la informática está muy asociado con el manejo de programas básicos del paquete Office, la familiarización en el manejo del correo electrónico y la búsqueda de información en Internet. Todo lo cual se realiza por medio de clases o talleres que avanzan en complejidad a medida que los estudiantes progresan entre los grados escolares. Las clases del área de Informática procuran una articulación teórico-práctica que inician con la familiarización de los

componentes del *hardware*, uso del *Paint* para la dibujo de imágenes, manejo del procesador de texto, uso de la hoja de cálculo y en los últimos grados presentaciones gráficas y trabajo con una base de datos.

Esta gradualidad en la enseñanza del Office contrasta con algunas prácticas encontradas en las experiencias de edición y diagramación de periódicos y revistas, con la descarga de música para algunas emisoras escolares, o la edición de videos, que hace visibles a ciertos estudiantes muy competentes e informados que saben minucias técnicas sobre las posibilidades de la navegación en Internet, el acceso a otros programas de edición de textos e imágenes, que incluso están familiarizados con lenguajes de programación o el diseño de páginas *web*, que por los demás, no son el *software* tradicional de las experiencias educativas, pero que circulan en versiones de prueba o copias “piratas”.⁸ Esto también parece indicar que la articulación entre medios de comunicación puede llegar a ser mayor que la que se logró documentar en las visitas a los colegios, lo que podría plantearse como una línea posible de fortalecimiento de las experiencias y proyectos en prensa, radio y video.

También es probable que la utilización de computadores y programas especializados para la edición de textos, imágenes y videos sea más extendida de lo que aparece reportado en las experiencias y proyectos de radio, prensa y video, en tanto que lo acostumbrado en la prensa es editar los textos pero contratar los servicios de diagramación e impresión con firmas privadas. A esta hipótesis habría que añadir que no era propósito de esta investigación, inventariar exhaustivamente el *software* disponible ni tampoco la configuración de los equipos.

Responsables y Participantes

En 4 de las 6 instituciones en que fueron documentadas sus prácticas, los responsables son profesores del área de informática que trabajan sobre todo con estudiantes de los grados octavo a once. En los 2 colegios privados de estrato medio-alto, los responsables son: en un caso, cinco integrantes del Departamento de Desarrollo y Avance Tecnológico y un profesor del aula virtual y en la otra institución, un grupo de cerca de cuarenta personas de una empresa privada que presta sus servicios de asesoría para el diseño y soporte del *software* y *hardware* (integrado por técnicos en sistemas, programadores, diseñadores, animadores y publicistas), que trabajan de manera mancomunada con un grupo de asesores pedagógicos encargado de desarrollar los contenidos temáticos del *software*. Los estudiantes y padres de familia de esta institución, no son participantes directos en el diseño y desarrollo del *software*, sino más bien usuarios que ayudan al proceso de retroalimentación de los desarrollos pedagógicos e informáticos alcanzados.

⁸ Los programas *freeware* son creados sin intención de lucro que solicitan al usuario respeto para que sus contenidos no sean modificados y distribuidos de manera diferente a la original y que sigan siendo utilizados sin fines comerciales. Los programas *shareware* sí tienen fines comerciales, generalmente son desarrollados por compañías pequeñas o programadores independientes que encuentran en las redes públicas la única vía para que sus productos se conozcan y distribuyan masivamente y que se rigen por las cláusulas que sus propios autores ponen a disposición de los usuarios.

“La industria del *software* también es afectada por la piratería en Internet. La *Business Software Alliance* (BSA, entidad que agremia a los productores de *software* para defenderlos de la piratería) afirma que 51 por ciento de los programas que se vendieron en Colombia durante el 2002 son copias ilegales. Según Sergio Pérez, del DAS, se calcula que la mitad de esos programas fueron descargados o alterados mediante aplicaciones bajadas de Internet.” Revista ENTER, septiembre de 2003.

Hay que destacar que además de los docentes del área de informática y en mucho menor proporción los de ciencias, ciencias humanas y lenguaje sean quienes estén liderando los procesos de apropiación de las TIC por las nuevas generaciones. En esto parece pesar bastante la formación del docente, el grado de interés y desafío que despierta el manejo tecnológico en algunos profesores, o una cercanía buscada con los estudiantes a través de estas nuevas recursividades.

Varios estudios señalan que las innovaciones tecnológicas no tienen como punto de partida el sistema educativo, sino que debe haber ocurrido una apropiación previa en el profesor, en su casa o en su tiempo libre (hábitos), donde también cuenta un conocimiento tecnológico, el desarrollo de una capacidad para encontrarle nuevos usos y posibilidades de producción a las tecnologías, pero donde también cuenta una voluntad de cambio de su práctica o de lo instituido en la organización escolar. Todos estos componentes resultarían ser factores claves de construcción de una nueva identidad profesional. Estas innovaciones en la educación, representan la aparición de una economía del saber y por tanto de nuevos lugares de poder en las instituciones, que hacen indispensable la presencia de mediadores para su introducción y difusión en las culturas escolares, que pueden ser *precursores* (“militantes pedagógicos por ejemplo, que se anticipan a la generalización de un uso y lo permiten”), *prescriptores* (como las instancias oficiales y sus políticas públicas) o *líderes de opinión* que por su ejemplo o influencia las favorecen (Ollivier, Op. cit.: 35.)

Sólo en un colegio privado de estrato popular existe un programa institucional en el que se vincula a la comunidad con la informática y el uso del Internet. La sala de computadores queda disponible los días viernes de tres a cinco de la tarde para que los afiliados de los estudiantes (familiares y amigos) puedan acceder durante todo el año a ella. Esto es posible gracias al pago de una cuota de cinco mil pesos al inicio del año por los estudiantes interesados.

Sentidos de las prácticas

Los sentidos que orientan las prácticas pedagógicas de tres colegios privados del estrato popular se preocupan por la ampliación de perspectivas de mundo para sus estudiantes al tiempo que aprenden a manejar la tecnología:

- Desarrollar habilidades a través de la tecnología de punta con la que cuenta la institución, para prepararlos a desarrollarse en un contexto globalizado. Y revertir la escasez de medios siendo productores y abastecedores de sus propias necesidades.
- Ofrecer con el Internet a los estudiantes una “visión más amplia del mundo”, más allá de la localidad en la que viven, así como familiarizarlos con procesos de trabajo en torno a las TIC.
- Facilitar la educación haciendo uso de la comunicación y familiarizar a los alumnos con la tecnología.

Estos sentidos se amplían tratando de alcanzar cambios en las prácticas docentes en la medida que se incrementan las recursividades tecnológicas, se integran equipos mixtos de técnicos y docentes (ingenieros, diseñadores y artistas gráficos con pedagogos) y en cuanto las inversiones en los programas de construcción de ambientes virtuales de aprendizaje buscan posicionar a estas

instituciones como colegios internacionales. Es el caso de los dos colegios privados del sector medio-alto de la localidad de Usaquén, que buscan entre otros objetivos:

- que los recursos mediáticos de las nuevas tecnologías se conviertan en maneras novedosas y atractivas de acercarse a los contenidos curriculares para lo cual se explota al máximo la recursividad multimedial que integra textos, imágenes y sonidos;
- crear una cultura tecnológica en la comunidad educativa, lo que implica sensibilizar y formar a los padres y maestros para aminorar sus resistencias y desconfianzas;
- convertirlos en metodologías que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje y en donde el componente lúdico virtual, la novedad y la creatividad resulten estructurales y estructurantes;
- hacer de la Internet una recursividad pedagógica y didáctica transformando las prácticas docentes tradicionales de tiza y tablero;
- lograr una interactividad entre el *software* desarrollado y los procesos de conocimiento desarrollados por los niños y jóvenes;
- alcanzar una buena calidad gráfica en el diseño que involucre los componentes estéticos de las culturas juveniles junto con contenidos significativos y un funcionamiento técnico eficiente;
- no se pretende reemplazar o eliminar el trabajo del docente, quien debe estar pendiente de los procesos desarrollados por los estudiantes a partir de a utilización del *software*;
- la administración de los contenidos mediante un sistema de perfiles que definen los tipos de usuarios (docentes, alumnos, administrativos), con lo que se restringe o habilita la consulta de cierta información y los programas; y
- una permanente reconfiguración del sistema buscando mejorarlo con la praxis docente y los propios comentarios de los niños y jóvenes.

Las dos instituciones públicas que desarrollan proyectos colaborativos enmarcados bajo el programa *WorLD Links* auspiciado por el Banco Mundial⁹ buscan crear ambientes globales de co-aprendizaje, por medio del cual estudiantes y profesores puedan intercambiar experiencias, proyectos pedagógicos y trabajos de investigación alrededor del mundo, para lo cual deben aprender a seleccionar responsablemente los contenidos extraídos de la *web* para convertir la comunicación en conocimiento. El espíritu de este programa es participar en la creación de redes de trabajo escolar entre diferentes países en torno a fines comunes, como conocer los aspectos económicos, políticos y culturales más sobresalientes de Colombia y la República del Uruguay.

⁹ *WorLD Links for Development* o *Enlaces Mundiales para el Desarrollo* es un programa del Instituto de Desarrollo Económico del Banco Mundial, que busca crear comunidades de aprendizaje interactivo y cooperativo, a través de la aplicación de las telecomunicaciones a la escuela. El desarrollo del programa se basa en el establecimiento de alianzas y colaboración tanto en términos operativos como financieros entre diversos actores públicos, privados, nacionales e internacionales. “El principal objetivo del programa es vincular por medio de Internet a los estudiantes y profesores de secundaria a lo largo y ancho del mundo, de manera que se mejoren las oportunidades educativas, se desarrollen las habilidades laborales para el siglo veintiuno y se construya un entendimiento y conciencia global. El objetivo del programa es vincular a tres mil colegios de todo el mundo para el año 2004 (www.geocities.com/worldcolombia/obj01.html)”. En Bogotá forman parte de este programa: el IED Carlos Arango Vélez; el IED Sierra Morena; el Colegio Paulo VI; el IED Manuelita Sáenz; el IED Técnico Menorah y el IED Fernando Mazuera Villegas.

Prácticas de uso

Los dos colegios privados del estrato popular realizan prácticas de uso centradas en la utilización de una unidad de disco extraíble CD-ROM con contenidos producidos por estudiantes y docentes, que se actualiza anualmente,¹⁰ y en la navegación en Internet como herramienta didáctica para distintas áreas del currículo.

Los dos colegios privados de estrato medio-alto centran el uso de las TIC en las posibilidades de la enseñanza en línea desarrolladas en sus aulas virtuales, pues pueden administrar procesos educativos apoyados en sistemas de comunicación mediados por computadoras. En uno de los colegios, el aula virtual se apoya en el desarrollo de un *software*, un portal y programas especializados e Internet para dar apoyo académico a las áreas y crear una cultura tecnológica en la comunidad educativa. Fruto de la colaboración entre el equipo docente y el área de Desarrollo y Avance Tecnológico de la institución, han desarrollado un CD-ROM interactivo que contiene todas las temáticas curriculares desde kinder hasta 11° grado desplegadas a través de juegos interactivos y cuyos contenidos van actualizándose en la medida en que los docentes y en menor medida, las alumnas, lo vayan sugiriendo.

En el otro colegio toda la vida escolar gira en torno al *software Net Knowledge* con el que trabajaran todas las áreas del currículo de manera lúdica e interactiva, han procurado desarrollar una interfaz acorde con la estética de las jóvenes y un elemento impactante es que hace referencia permanente al contexto escolar, lo que lo hace más significativo para las alumnas. Como en el otro colegio, este programa ha sido producido por un equipo mancomunado de docentes y el Departamento de Desarrollo y Avance Tecnológico, constituyendo una base curricular de visualización inicial utilizada por todas las áreas en las aulas virtuales. En una segunda fase los profesores despejan dudas y socializan lo investigado por las alumnas en la primera fase en las aulas magistrales. Y por último, desarrollan una producción intelectual propia. Una de las herramientas fundamentales del *software* es la bitácora, metáfora del currículo, que reúne los contenidos temáticos de cada área y grado, en una estructura definida a través de hilos conductores (*links*) que trasladan al estudiante entre capítulos secuenciales y evaluaciones al final de cada módulo, pero sin la posibilidad que los estudiantes alteren tal ordenamiento. Esta institución también se plantea un desarrollo intensivo de habilidades artísticas como la música, el teatro y la danza. En su conservatorio ofrece un programa en música electrónica, basado en un conjunto de programas comerciales de composición, audición de partituras y de entrenamiento auditivo.

La labor de administración del sistema se realiza mediante un sistema de perfiles o roles que marcan diferencias en sus niveles de acceso a ciertas interfaces que se activan través de claves de usuario. El sistema de evaluación, así como la recuperación de logros, la gestión de notas o la agenda de clases, exámenes o reuniones están automatizados a través de la intranet. La coordinación ofimática del sistema se realiza mediante una habilitación de módulos administrativos donde reposan las definiciones del sistema y las categorías de gestión de información, desde allí se definen los tópicos, metas, fechas de los períodos, estructura de la organización, perfiles y todos los demás factores académicos involucrados.

¹⁰ Este CD-ROM fue realizado por el MEN en coordinación con la firma CyberPlay.

En los dos colegios de la educación pública se utiliza el Internet para que los alumnos de grado 11 respondan el examen interactivo del ICFES, para búsqueda de información para los trabajos con distintas asignaturas. El Internet es fuente de información para construir los informes y escritos que dan forma a los trabajos colaborativos elaborados a partir del grado 6°. Pese a que los estudiantes pueden consultar la *web* mientras que los equipos estén disponibles, existen filtros para el acceso a ciertos contenidos de la red. En el nivel de primaria se trabaja con el programa *MicroMundos*¹¹ entre los grados 3° a 5°.¹²

Prácticas de producción

En los dos colegios del sector privado popular las prácticas de producción con nuevas tecnologías involucran la navegación en Internet y la creación de programas de simulación que buscan socializar entre sus estudiantes y en eventos como *Experiencia Juvenil 2003* que permite dar a conocer el resultado de los trabajos en ciencia, tecnología y expresión artística con proyección empresarial, elaborados en forma individual o grupal por estudiantes de las instituciones de educación básica, media y superior (celebrado entre el 15 y 22 de octubre).¹³

El colegio de la localidad de Suba exhibió un video *Proyecto NASA*, realizado por un profesor de física y estudiantes de distintos grados, donde se recopila información de la *web* sobre las misiones espaciales, organizadas en un guión con imágenes de la película *Los Jinetes del Espacio* y presentaciones en *Power Point*. También presentó una “empresa de modelos anatómicos” y un

¹¹ Como concepto pedagógico *MicroMundos* son ambientes que facilitan a los niños el aprendizaje mediante construcciones complejas a partir de piezas materiales o conceptuales simples. Como herramienta informática específica, comparte las características de un micromundo, siendo además un *software* educativo de propósito general (abierto), basado en el lenguaje *Logo* (fundamentado en un enfoque pedagógico constructivista), con facilidades para el manejo de multimedia. (Fuente: SED/ RedAcadémica/ Programas y Proyectos Pedagógicos www.redacademica.edu.co/export/REDACADEMICA/) La SED, dentro del proyecto Red de Participación Educativa (REDP) adquirió *MicroMundos Pro* para usarlo en los laboratorios de informática de las escuelas públicas. Los profesores pueden utilizar el programa desde sus casas, para preparar recursos y estrategias de apoyo para sus clases. También pueden acceder a la "Biblioteca de Proyectos" disponible en varios idiomas en el sitio *web* de la firma canadiense LCSi (Grupo al que pertenece Seymour Papert, fundador del Laboratorio de Inteligencia Artificial del Instituto Tecnológico de Massachusetts y principal creador del lenguaje *Logo*). Esta empresa junto con la SED organizaron un programa de capacitación de profesores, para que puedan hacer un uso eficaz y significativo de lo aprendido con sus propios alumnos, y con otros profesores que se encuentren en la etapa de formación.

¹² Es importante destacar los esfuerzos de fomento a la informática educativa realizados por la SED: durante el año 2001 trabajó la línea de asesoría en informática educativa, desarrollando estrategias de acompañamiento en la incorporación de las TIC a través de: ambientes de aprendizaje colaborativos basados en *MicroMundos* para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y *Ludomática*, cuyo objetivo es usar de forma integrada los medios educativos institucionales. En el 2002 se gestionaron recursos con las Alcaldías Locales específicamente para el componente de *MicroMundos*, ejecutados por las respectivas localidades durante el tercer trimestre de este año. Adicionalmente han desarrollado proyectos de capacitación, acompañamiento y asesoría como Internet en el Aula y *Ambientes de Aprendizaje Colaborativos* apoyados en *MicroMundos*. La SED también creó el portal *RedAcadémica* (www.redacademica.edu.co), un centro interactivo de recursos y experiencias al alcance de la comunidad educativa de Bogotá donde se puede acceder a foros, comunidades virtuales y *chat*, para discutir proyectos pedagógicos y formular sugerencias. Entre sus secciones figuran los resultados de programas y proyectos académicos como “*Pequeños científicos*”, “*Internet en el aula*” y “*Micromundos*”.

¹³ En este evento también tiene lugar el II Encuentro de Clubes de Ciencia promovido por la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia (ACAC) y su programa Nacional de Actividades Científicas Infantiles y Juveniles, que convoca a niños y jóvenes vinculados con clubes de ciencia o grupos que trabajen en beneficio y desarrollo de sus localidades o regiones a mostrar sus experiencias en creación de clubes y de implementación de proyectos para el mejoramiento de la calidad de vida.

software para procesar los datos de las elecciones escolares de manera rápida y confiable donde el computador funciona como urna y desarrolló un módulo especial para los niños de primaria. Este programa fue creado por un alumno de la institución que también oficia como *web master* de la página *web* del colegio diseñada por el Club de Informática. El otro colegio, de la localidad de Engativá ha participado en varios eventos de la *Feria de la Ciencia*, recientemente los estudiantes lograron desarrollar un *software* para simular mecanismos de la física que fue presentado en un *stand* en la Gobernación de Cundinamarca, pero el proyecto no tuvo continuidad por el retiro del colegio del profesor a cargo.

En los dos colegios privados de estrato medio-alto las prácticas de producción están organizadas en torno al trabajo del Aula Virtual y los desarrollos del CD-Rom interactivo. Ambos paquetes informáticos educativos utilizan elementos multimediales (texto, imágenes, video y sonido), se preocupan por mejorar su diseño (incrementando su utilidad y navegabilidad), por la actualización permanente de los contenidos de todas las áreas que circulan a través de una intranet.

En los dos colegios públicos las prácticas de producción más importantes se organizan en torno a los proyectos colaborativos donde el trabajo de los estudiantes consiste básicamente en la producción de textos que comunican a los estudiantes del otro país, sus conceptos y opiniones personales respecto de los temas propuestos en los foros virtuales, que este año se preocupa por la paz y la condición de la mujer en Colombia y Uruguay, lo que les demanda realizar búsquedas previas en Internet. La Red de Escritores, del colegio de Kennedy ha obtenido el reconocimiento periodístico, gracias a su producción de cuentos y fábulas sobre distintos temas. En este colegio también se realizó una página *web* hace más o menos dos años (que no ha vuelto a ser actualizada), sobre un proyecto de reciclaje que forma parte de uno de los énfasis del Proyecto Colaborativo. Una vez que se realizan estas investigaciones, los estudiantes de cada país redactan informes que por lo general presentan haciendo uso del *Power Point* y que antes de darlos a conocer a sus pares internacionales son revisados por el profesor del área de informática. La síntesis de este trabajo se organiza en un CD-ROM o se lleva a las páginas *web*.

Audiencias-Circulación-Recepción

El proyecto de uso del Internet extendido a la comunidad del colegio privado de la localidad Rafael Uribe ha tenido mucha acogida porque les permite a los estudiantes “aprender nuevas cosas de otras partes del mundo”, pero también “poder llevar familiares y amigos para que puedan entrar a Internet sin ningún costo”.

En los dos colegios privados del estrato medio-alto el CD interactivo circula en las casas de los estudiantes. En uno de los colegios, se pueden descargar actualizaciones para el *software* desde el portal en Internet del colegio o en el aula virtual, previa digitación de una clave, ya que los derechos de autor del CD-ROM pertenecen a la institución lo que también limita su uso comercial. El *software* debió enfrentar al comienzo las resistencias de algunos de los profesores, que no entendían el proyecto como una forma de apoyo académico, por las prácticas de enseñanza tradicional en que han sido formados. Tampoco parece haber logrado convencer a todos los padres de familia, en especial a los de las niñas de últimos grados, quienes consideran innecesario cambiar el “método” de enseñanza y porque les parece algo oneroso el costo del CD-ROM (\$120.000), aunque es ese solo producto sirve para toda su vida escolar. Entre las alumnas

la aceptación parece ser muy elogiada, pues según dicen, el trabajo del aula virtual las motiva bastante. Pese a las discordancias, las encuestas que han medido el impacto del programa entre las estudiantes y los padres han sido favorables respecto al interés y uso que le brindan las estudiantes.

El *software Net Knowledge* del otro colegio privado circula a través de la intranet entre profesores, administrativos, estudiantes y en menor medida entre los padres de familia. Para su introducción y aceptación se realizó un proceso de sensibilización y capacitación para toda la comunidad educativa. Para los docentes, el proyecto constituye una forma novedosa de enseñar, que “deslumbra” a los estudiantes. De los padres se dice, que para muchos de ellos representa una experiencia que les permite descubrir otros aspectos de las nuevas tecnologías, como una interactividad con el programa y un trabajo mancomunado con sus hijos para realizar ciertas actividades en el computador.

En el par de colegios públicos es cotidiano el envío y recibo de correos electrónicos entre los estudiantes que participan en los foros virtuales. Una pequeña entrevista realizada a 6 estudiantes de grado noveno permitió establecer que la página *web* fue visitada por ellos hace un año y que allí se describía y reseñaba el trabajo de reciclaje desarrollado en la institución, también que es de su gusto e interés la clase de informática que se desarrolla en torno al trabajo de los foros virtuales, donde reconocen la autonomía que les brinda el docente y la posibilidad de entrar en contacto con estudiantes y realidades de otros países (especialmente del Uruguay y el Ecuador). La institución tiene establecido que los países que más acceden a la información producida por el colegio son USA, Argentina y Uruguay.

En el colegio público de la localidad de Los Mártires las principales audiencias de los trabajos colaborativos están en el Uruguay, aunque su producción está disponible a toda la comunidad mundial, lo que es muy estimulante para los estudiantes.

Usos

Los registros de prácticas de los colegios privados del sector popular carecen de información sobre los usos dispensados a las nuevas tecnologías al interior de ambas instituciones.

En la información recabada en las instituciones privadas de estrato medio-alto se destaca que el trabajo con los programas académicos interactivos es permanente por la centralidad que tienen las nuevas tecnologías dentro de la propuesta curricular de ambos colegios. En el caso del colegio que cuenta con varias aulas virtuales, éstas son usadas por lo menos una vez al mes, siendo usual, que las alumnas asistan cuatro o cinco veces por semana al aula virtual en diferentes áreas, además de la clase de sistemas que reciben. El acceso a estas aulas está disponible en los tiempos libres de las estudiantes. Los padres pueden *chatear* con los profesores en caso de no poderse entrevistar con ellos personalmente. Se afirma que con el manejo computarizado de la información académica e institucional de alumnos y docentes, los padres pueden ejercer mayor control sobre las actividades y logros académicos de sus hijas.

En el otro colegio, además del uso académico y de evaluación de los aprendizajes, el programa les permite a los estudiantes llevar una agenda de sus compromisos y actividades, acceder a juegos interactivos, *chatear*, participar en foros temáticos y en trabajos de comunidades virtuales.

Los padres de familia pueden consultar el estado académico de sus hijos, la información institucional o enviar sugerencias, comentarios y dudas accediendo al sistema a través de una clave.

En los colegios públicos no quedó establecido en los registros de prácticas, si el colegio u otras instituciones utilizan los productos de los trabajos colaborativos con algún fin específico. En el colegio de la localidad de Kennedy se experimenta como factor de dificultad la restricción para el acceso al correo electrónico para la institución, lo que obliga a los estudiantes a restringir su comunicación con sus pares internacionales a los foros temáticos. En este colegio se reporta que los estudiantes de grado noveno, décimo y once, participan en el foro virtual “Puertas a la Paz”, y en la “Red de Escritores”. El producto de las conversaciones sostenidas en los foros temáticos está al acceso de las personas interesadas en la página de grupos de Yahoo!

Articulación entre medios

Con distintas anotaciones de los 44 registros de prácticas se puede establecer que la articulación entre medios de comunicación y nuevas tecnologías al interior de las actividades, experiencias y proyectos es muy variada, pero no ocurre de manera sistemática. Los computadores y en especial los programas de edición de texto, diagramación y manejo de imágenes son utilizados por algunos periódicos y revistas, muchas veces de la mano de la experticia de los estudiantes, lo que les permite usar distintos programas de edición y la navegación en Internet para las necesidades de ambos medios.

En uno de los colegios privados de estrato popular cuentan por ejemplo con el programa *Movie Maker* para darle efectos especiales de sonido a las emisiones de la radio escolar. En el colegio público de la localidad de Los Mártires la diagramación del suplemento periodístico se realiza en los computadores y programas de la institución.

Un colegio privado de estrato medio-alto diseña y edita su periódico, revista y videos con *software* y *hardware* especializado y otro tanto hace con algunas secciones de su emisora. En el caso del colegio que cuenta con varias aulas virtuales no se percibió una articulación deliberada entre medios, pues los diseñadores del aula virtual no cumplen ningún papel en el diseño del periódico, sólo el aula de sistemas presta ayuda para realizar los cabezotes de los videos producidos en el colegio. Aunque los textos de los artículos de su periódico son transcritos en Word, el diseño preliminar del machote es elaborado a mano. Esta propuesta es finalmente entregada a una empresa externa que se encarga de la diagramación digital e impresión. En cambio, en el otro colegio privado de esta localidad, las experiencias de televisión y video no constituyen proyectos sino herramientas de su propuesta de educación virtual.

En un colegio público el registro de la experiencia de video permitió conocer, que gracias al uso del programa *Premier* de edición de video en computador, un colectivo de estudiantes y profesores lograron producir el cortometraje “Presentimientos: el despertar de los demonios”, donde se evidencia la apropiación de muchos elementos técnicos y estéticos de la fotografía y el cine, gracias a un proceso de formación orientado por la Corporación de Cine de Bogotá. El video resultó ganador del Primer Festival de Cine Estudiantil del año pasado.

Articulación con actividades académicas y proyectos institucionales

Como ya se mencionó los dos colegios privados del estrato medio-alto de la localidad de Usaquén privilegian una actividad académica basada en la producción, uso y actualización de un CD-ROM interactivo, los ambientes virtuales de aprendizaje y la navegación en Internet, en tanto sus proyectos educativos institucionales plantean las nuevas tecnologías como estratégicas para los desarrollos académicos de las distintas áreas curriculares. En uno de estos colegios se dice explícitamente que el PEI de la institución está totalmente enfocado hacia las nuevas tecnologías “como herramienta fundamental para desarrollar integralmente los aspectos ético y moral, trascendente, científico, sociopolítico y comunicativo, ecológico, lúdico y deportivo.” Habría que destacar igualmente que en ambas propuestas se menciona la perspectiva lúdica como estrategia importante de aprendizaje incorporada en el mismo *software*. En uno de estos colegios se trabajan algunos programas especializados para el área de matemáticas (especialmente trigonometría, cálculo y álgebra. Aunque la clase de informática se mantiene como materia del currículo, en la que se enseña el manejo básico de los programas, existe también una clase denominada “Aula virtual” para las alumnas de 10° y 11° grados, donde se les enseña el diseño de páginas *web*.

Los restantes registros no muestran una clara articulación del uso de las TIC con los proyectos macro de las instituciones educativas. En algunos casos porque la capacitación para el manejo de los programas o la familiarización con la navegación en Internet y otras tecnologías informáticas se restringen a la competencia del área de informática, o porque sólo se entreven nexos muy débiles con los proyectos de investigación científica de uno que otro colegio y porque en general se concibe a las TIC como haciendo parte del área de medios donde sólo están unos pocos profesores interesados o porque son considerados una recursividad para el desarrollo de competencias comunicativas, de investigación para las actividades de los proyectos transversales como la educación ambiental: “La informática es un medio y no un fin para trabajar otras áreas”.

También es importante resaltar que las nuevas tecnologías cobran mayor importancia en ciertos colegios en los últimos grados escolares, cuando parecen estar mejor afinadas las perspectivas investigativas en los estudiantes, en áreas tales como química, física y tecnología, o para simular la presentación del examen del ICFES interactivo.

Tecnicidades

Se entiende por tecnicidades la infraestructura de equipos (computadores), *software*, acceso a Internet y producción de páginas *web*.

i) Computadores

Como se indicó en el numeral 3.4 (gráfica 15), el número de computadores en los colegios muestra grandes variaciones entre los colegios y las localidades: En la localidad de Usaquén un solo colegio privado de estrato medio-alto cuenta para sus prácticas educativas con 640 computadores ya que desarrolla una propuesta educativa centrada en los ambientes virtuales de aprendizaje. En general el número de computadores en los colegios del sector privado estrato medio-alto fluctúa entre 21 y 130, mientras que en los colegios de los sectores privados populares varía entre 0 y 23 aparatos. Sólo un colegio privado carece de computadores al servicio de los estudiantes y de uno no se tiene información al respecto.

En la educación pública el número de computadores oscila entre 4 y 86, en un solo caso no hay computadores que puedan ser usados por sus profesores o estudiantes. En los colegios públicos se trata de salas dotadas por la Secretaría de Educación o el Ministerio de Educación para la enseñanza los sistemas o del bilingüismo, que en general constan de un servidor y 16 estaciones conectadas por una intranet.

ii) *Software*

Junto a la instalación de salas de informática y bilingüismo por parte del MEN desde 1997 se ha venido capacitando a los docentes en el uso de las herramientas básicas de *software* y del Internet y a los profesores del área de idiomas en el manejo del software de Inglés *English Discoveries*.

Algunos periódicos y emisoras escolares de los colegios privados cuentan con equipos de computación al acceso de los estudiantes, una que otra cámara de fotográfica digital y scanner. También se reporta la utilización de software especializado para el diseño y edición de textos y videos como *Corel Draw*, *Page Maker* y *Photo Paint*, *Macromedia Flash*, *Premier*, *Video Action TM*, *Adobe 6.0* y *software shareware* como *MP3*, *PCJ* y *Winamp* para la emisora. En uno de los colegios privados de estrato medio-alto donde se ofrece un programa en música electrónica, se utilizan programas como: *Protools*, *Reason 2.0*, utilizados para componer; *Finale 2003* para imprimir partituras; *Ear Training Coach*, para el entrenamiento auditivo, entre otros.

iii) **Internet**¹⁴

28 De los 44 colegios visitados cuentan con servicio de conexión a Internet: 8 colegios del sector privado de estrato medio-alto; 5 privados del sector popular y 15 del sector público. La única fecha citada de la antigüedad en el uso de la Internet en un colegio privado data de 1997. Los colegios del sector público tienen acceso al Internet provisto por la red telemática del Proyecto *Red Integrada de Participación Educativa (REDP)* de la Secretaría de Educación del Distrito. Esto significa que el uso del Internet en los colegios públicos y privados no data más allá de 6 o 7 años de antigüedad en la ciudad.

iv) **Páginas Web**

Sólo 4 de las páginas web reportadas por los colegios privados están activas y actualizadas y en sólo un colegio de la educación pública se mantienen vigentes y renovados los contenidos de su página en Internet. En pocos casos se menciona una interacción creativa de profesores y estudiantes para diseñar y montar en la red la página web del colegio. Sólo 3 colegios refieren el uso de una intranet que les permite compartir información entre sedes o edificios o acceder a una página web a través del programa de comunicaciones *Outlook*.

¹⁴ “La dotación completa de una sala de informática enlazada a una red local consta de 10 a 20 estaciones de trabajo, un servidor, una impresora y un escáner; un computador e impresora para los docentes y un computador e impresora para el área administrativa y enlace de acceso dedicado a Internet (Fuente: Proyecto REDP-SED, 2003).

El Ministerio de Educación instala aulas de informática con una configuración básica muy similar: 1 Servidor; 1 Estación para el docente; 1 Impresora Laser Red Local; Cableado estructurado; Voltaje regulado y UPS para el servidor; Conexión satelital a Internet por 3 años; Mobiliario para todas las máquinas. Las salas son de tres tipos, según el número de estaciones para los alumnos: Tipo A: 10, Tipo B: 15 y Tipo C: 20.

Perspectivas de desarrollo

En los dos colegios privados del estrato popular las perspectivas de desarrollo se enfocan hacia la consolidación de sus páginas *web*, crecer en infraestructura técnica, contando con más equipos para prestar un mejor servicio y en uno de ellos en continuar participando en Expociencia, hacia el desarrollo de una empresa de Modelos Anatómicos y a la promoción del *software* para las Elecciones Escolares (colegio de Usme). Este mismo colegio ambicionaría recibir formación para que su emisora escolar pudiera transmitir hacia la comunidad zonal vecina. El obstáculo estriba en la falta de capacitación y desmotivación en los docentes aunque las nuevas tecnologías los atraen bastante. En esa misma institución todos los proyectos y avances de cada proyecto se encuentran sistematizados, como forma de guardar una memoria institucional. Y para que no haya discontinuidad en su desarrollo, los estudiantes de la primera promoción que están a punto de graduarse comparten su formación con los de los niveles inferiores. En el otro colegio de la localidad de Rafael Uribe existe el proyecto de conformar una red con todos los colegios que a escala mundial pertenecen a la organización “Fe y Alegría”.

En uno de los colegios del estrato privado medio-alto la proyección es que al cabo de dos o tres años el equipo pedagógico pueda manejar todas los componentes de su propuesta de educación virtual sin el concurso del Departamento de Avance Tecnológico en la medida que el profesorado logre profundizar el manejo de las herramientas técnicas, pues algunos docentes ya han incursionado en el campo del diseño y manejo de programas, realizando sus propias animaciones. Y que ojalá esa cultura tecnológica pueda persistir al egreso de las alumnas para que se sigan utilizando los conocimientos aprendidos sobre medios en las carreras universitarias que elijan. También querrían poder integrar el proyecto con nuevas tecnologías a otras áreas de trabajo, como los otros proyectos de medios que realizan.

Creer haber superado por completo la etapa de resistencia de los profesores y de los padres de familia en la medida que el sistema de acceso a la información se ha vuelto cada vez más eficiente y se ve fortalecido a través de la práctica. En términos de infraestructura, terminarán la construcción del segundo edificio de aulas virtuales destinado a la sección de primaria, que se dotara con equipos similares a los del edificio existente para contar con un total de 1280 equipos, uno por cada alumno. Para este nivel se ha comenzado a desarrollar y adaptar el *software*, lo que exige un mayor trabajo y el fortalecimiento del *software* ya diseñado, ya que el sistema es continuamente modificado y mejorado con la retroalimentación de toda la comunidad educativa y sufre una evaluación al final de cada año.

En dos de los colegios de la educación pública de las localidades de Kennedy y de Los Mártires más que implementar nuevos tipos de trabajo, se quiere reforzar lo que ya está funcionando, sobre todo los Proyectos Colaborativos. Se busca una mayor participación de toda la comunidad educativa alrededor de este objetivo común. En el colegio de Los Mártires la idea central es articular el uso de la informática con todas las áreas de conocimiento, para lo cual adquirirán *software* educativo a fin de intensificar el área de nuevas tecnologías.

Necesidades de cualificación y formación

Los colegios privados de estrato medio-alto consideran que necesitan capacitación para el diseño y diagramación de su periódico escolar y técnicas de redacción periodísticas y vincular a los profesores y padres que aún no se interesan en el manejo de las nuevas tecnologías.

Dos colegios de la educación privada del sector popular reportan que quisieran quisiera vincular más profesores al proyecto, para lo cual requerirían capacitación profesional para el cuerpo docente. El primero de ellos participó en todas las convocatorias del Quinto Foro Distrital de Educación en Tecnología e Informática a fin de mostrar lo desarrollado y conocer lo que tienen otros colegios de la zona, pero creen que hace falta consolidar una red de apoyo para fortalecer las experiencias. Su interés en la formación los ha hecho partícipes de los cursos que Microsoft ofreció en el Hotel Dann Carlton y en el Gimnasio Moderno a los alumnos del colegio hasta el año 2001 como en las carreras de observación de Microsoft.

Cuatro colegios públicos manifestaron tener necesidad de incrementar y mejorar el sistema de computadores y su manejo técnico incluido el mantenimiento de equipos e impresoras. Un colegio señaló la necesidad de adquirir capacitación en *software* especializado para la creación de páginas *web* y otro ve necesario contar con más equipos (computadores, *scanner* y cámaras digitales), pues su dotación técnica no logra dar abasto con la demanda de uso de los estudiantes, y necesita fomentar y conocer más del trabajo con los recursos multimediales. También se expresa como necesidad sentida que todos los computadores tengan acceso a la Internet con el objeto de explorar la realización de las páginas web, previa formación del estudiantado.

Interés y disponibilidad de trabajo con otras instituciones

Dos colegios privados que prestan su servicio educativo a sectores populares están interesados en participar de redes de experiencias, ojalá sin tener que apartarse de los criterios que rigen sus PEI. En especial un colegio está interesado en trabajar con los colegios que pertenecen a la seccional a escala nacional e internacional de la organización Fe y Alegría y quisieran brindar asesoría a otras instituciones siempre y cuando se cuente con el permiso del rector.

Dos colegios del estrato medio-alto que desarrollan proyectos con nuevas tecnologías manifiestan su capacidad de asesorar conceptual y técnicamente a otros colegios interesados (dado que los equipos de ingenieros integran firmas privadas) como de socializar sus experiencias con la educación virtual. Ya se han hecho algunas asesorías a las personas que se han acercado interesadas. Sin embargo la implementación de este proyecto exige un alto costo, lo que hace que aun con buenas intenciones muchos colegios no puedan desarrollarlo. Han participado en eventos con la Universidad Santo Tomás quien tiene también un proyecto de educación virtual y con la Secretaría de Educación. Cuenta con todos los recursos técnicos para capacitar allí otros colegios.

Dos colegios públicos expresan su interés de recibir y brindar sus experiencias y conocimientos respecto de las TIC. Sin embargo, evidencian una preocupación respecto a los espacios y tiempos disponibles para realizar tales contactos y quisieran saber cuál sería la posición de la Secretaría de Educación al respecto. También señalaron que estos apoyos interinstitucionales deben sopesar la calidad y cantidad de recursos físicos de las instituciones, pues muchas instituciones públicas tienen serias limitaciones al respecto. En ese factor temporal pareciera materializarse todo el problema público de la evaluación de la calidad educativa, como del control gerencial y su discurso de eficiencia y eficacia que hoy prevalece en la política educativa.

CAPÍTULO QUINTO

El Grupo de Discusión y el Evento de Socialización del Estudio

Con el propósito de iniciar el planteamiento de algunas líneas de acción que deben emprenderse en la ciudad para fortalecer el trabajo con los medios y las TIC en las instituciones educativas y fortalecer procesos de constitución de redes que en futuras etapas del proyecto sirvan de nodos para la cualificación de las prácticas, el equipo de investigación convocó un grupo de discusión con directivos, profesores y estudiantes el día 24 de octubre de 2003 en el *campus* de la Universidad.

De la misma manera el día 7 de noviembre de 2003 se realizó un evento de cierre del Estudio que contó con la participación de las Entidades que colaboraron con el proyecto tales como COLCIENCIAS, la Subdirección de Medios de la Secretaría de Educación de Bogotá, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), el Programa “Computadores para Educar” -Ministerio de Comunicaciones-, el Ministerio de Educación Nacional, algunas universidades y las instituciones escolares que participaron en el estudio. En este evento se presentaron los hallazgos del estudio, se propusieron algunos lineamientos para una política pública de Comunicación/Educación en la ciudad y posibles formas de organización para la conformación de las redes de interlocución y cooperación en el campo.

Las dos sesiones de trabajo sirvieron así de pretexto para vincular a los gestores y realizadores de las experiencias y proyectos, promoviendo entre ellos, redes de participación, comunicación e innovación en las instituciones educativas de la ciudad, con el propósito de cualificar sus prácticas. En el presente capítulo se dará cuenta del desarrollo de estas dos sesiones de trabajo y de los acuerdos a los que llegaron los participantes.

5.1 El Grupo de Discusión

Con el objetivo de dar el primer paso en la consolidación de las redes y con el ánimo de preparar la jornada de trabajo para el cierre del Estudio, se llevó a cabo un grupo de discusión entre los investigadores del Programa RED y los profesores y estudiantes que lideran las prácticas con medios de comunicación en la escuela.

A la reunión asistieron siete profesores, dos comunicadores y dos estudiantes (Cfr. Anexo No. 16) procedentes de ocho instituciones escolares (cuatro privadas y cuatro públicas), además de los miembros del equipo de investigación de la Universidad.

Tras la presentación sucinta de los resultados preliminares de las fases cuantitativa y cualitativa, el profesor José Gregorio Rodríguez (director del proyecto) informó a los asistentes la estructura organizativa prevista para el evento del 7 de noviembre y les solicitó su colaboración para liderar las mesas de trabajo de los distintos medios. En tal sentido, se planteó la necesidad de acordar los tópicos que estructurarían una guía de trabajo para ese día a fin de nuclear la dinámica de trabajo de las mesas organizadas alrededor de la prensa, la radio, el video y la televisión, y las nuevas tecnologías de la comunicación -TIC-.

Durante el desarrollo del grupo de discusión se llegó a los seis acuerdos siguientes:

- Los profesores y estudiantes de los colegios presentes en este grupo de discusión acordaron actuar como moderadores de las mesas de trabajo del evento del 7 de noviembre así: el Gimnasio Campestre, el Colegio Jordán de Sajonia, el IED Sorrento, el Colegio CAFAM y el IED Benjamín Herrera liderarán las mesas de trabajo sobre radio, prensa y televisión escolar. El Colegio Ariel David liderará la mesa de trabajo sobre las TIC y también participará en el trabajo sobre radio y prensa escolar, el IED Horizonte la mesa de trabajo sobre radio escolar y el IED La Merced se hará partícipe en las mesas de trabajo sobre televisión y radio escolar.
- Los profesores y estudiantes de los colegios asistentes llegarán al evento con un documento de una o máximo dos páginas de reflexión sobre las finalidades o propósitos, las acciones y los sentidos del trabajo en torno al medio de comunicación elegido. El documento estará estructurado en dos partes: a) resumen de la experiencia de la institución con el medio, y b) exposición de una propuesta de trabajo con el medio para la ciudad.
- El producto principal de las mesas de trabajo será la conformación de redes de trabajo cooperativo o colaborativo entre los colegios. Para tal fin, se esperaría que las mesas de trabajo entreguen a la reunión plenaria del evento (4:30 – 5:30 p.m.) tres productos concretos: un cronograma para un semestre de intercambios o visitas entre los participantes de cada colegio a fin de socializar sus prácticas y proyectos, un esquema organizativo para trabajar cada medio entre los participantes interesados de cada colegio (según las distintas localidades o por complementariedad entre el uso de recursos analógicos y digitales), y un cronograma de formación o capacitación con relación a cada medio (donde se especifique quiénes podrían ser formadores y quiénes aspirantes a formación).
- El Programa RED de la Universidad Nacional se comprometió a enviar a cada uno de los colegios, el día lunes 27 de octubre, una copia de los registros de campo cualitativos de los ocho colegios asistentes a la reunión, con el fin de que las instituciones conozcan entre sí las experiencias que han desarrollado en el campo Comunicación/Educación; y una copia del acta de la reunión de este grupo de discusión.
- Por su parte, los representantes de los colegios asistentes se comprometieron a leer tales registros de campo y a enviar observaciones sobre los mismos, si así lo consideraban necesario, con el fin de retroalimentar el proceso de caracterización de las prácticas con medios de comunicación y TIC realizado por el Estudio.
- Los asistentes también reseñaron la importancia de considerar hacia futuro: i) mejorar el nivel técnico de las experiencias y proyectos; ii) mejorar la calidad de los productos; iii) promover la alfabetización audiovisual o la lectura crítica de medios de comunicación; iv) involucrar la comunidad educativa a los desarrollos en cada medio de comunicación; v) incorporar los medios y TIC a los procesos curriculares; y vi) encontrar caminos para ir más allá de los ámbitos escolares involucrando los contextos locales.

5.2 Las Mesas de Trabajo en el Evento de Socialización

Después de socializar los resultados generales del Estudio en una plenaria, los asistentes se organizaron en mesas de trabajo para cada medio de comunicación. En primer lugar los investigadores del Programa RED presentaron los hallazgos cualitativos relativos a prensa, radio, video-televisión y TIC. Luego los asistentes se dividieron en subgrupos, nombrando cada uno de ellos un moderador y un relator, quien recogería los acuerdos propiciados por la discusión, que serían expuestos en una reunión plenaria con los asistentes al evento.

Las discusiones giraron en torno a los siguientes aspectos:

- La elaboración de una propuesta de política acerca de la incorporación, apropiación y uso de los medios en las instituciones escolares en Bogotá.
- La elaboración de unas rutas de acción para los próximos tres años, indicando las actividades a emprender, los actores que participarían en ellas, quiénes podrían desarrollarlas (las instituciones escolares, la Secretaría de Educación, el IDEP, las universidades, los medios de comunicación, las ONG, etc.), cuándo lo harían (cronograma), dónde y cómo.
- El establecimiento de formas de organización que permitan lograr los propósitos y desarrollar las propuestas de acción (El Programa RED sugirió adoptar una forma de organización en redes no jerárquicas), articuladas por cada medio (prensa, radio, video-televisión, y TIC) identificando que instituciones y personas pueden servir de nodos para la ciudad (no por localidades). (Cfr. Anexo No. 18)

Se propuso que estos tres aspectos fueran discutidos y elaborados conjuntamente por directivos, profesores y estudiantes de las instituciones educativas que colaboraron con el estudio. A continuación presentamos los acuerdos y propuestas elaborados por cada mesa de trabajo.

5.2.1 Mesa de Trabajo de Prensa

En la mesa de trabajo sobre prensa escolar, los participantes llegaron a los siguientes acuerdos en torno a las perspectivas para el año 2006, el desarrollo de propuestas de acción y de formas de organización:

Perspectivas al año 2006:

Los participantes esperan que en el año 2006:

- Las instituciones escolares ofrezcan una electiva de trabajo con los medios en el currículo.
- Se asegure la financiación de los proyectos sobre prensa escolar.
- Se oficialicen los tiempos de trabajo de los profesores y los estudiantes en los proyectos de prensa escolar.
- Se haya consolidado la organización de la prensa escolar y de los comités editoriales.
- Se haga un uso pedagógico de la prensa en la escuela, de manera que el periódico escolar se integre a los proyectos educativos de los colegios.
- La prensa escolar se convierta en un medio para la construcción de conocimiento.
- El periódico escolar circule por diversos canales (impresos, virtuales).
- El periódico escolar tenga una periodicidad definida.

Acciones:

Para lograr los anteriores propósitos, los participantes propusieron las siguientes acciones:

- Fortalecer los comités editoriales en las instituciones y propiciar la participación de todos los actores escolares en ellos.
- Realizar talleres de formación para uso y producción de prensa escolar.
- Elaborar en el año 2004 un proyecto que involucre los siguientes aspectos: planeación, talleres de formación, seguimiento-análisis de resultados del proyecto, socialización.
- Vincular al Ministerio de Educación Nacional, al IDEP, a la Secretaria de Educación de Bogotá, a ANDIARIOS, a la Imprenta Nacional en los proyectos de prensa escolar.
- Formular iniciativas de trabajo en torno a la prensa escolar y socializarlas en los colegios
- Negociar con las instituciones el apoyo a los periódicos escolares.
- Fomentar el liderazgo de los estudiantes en los proyectos sobre prensa escolar.
- Buscar la participación de profesores y directivos en los proyectos sobre prensa escolar.
- Gestionar, a través de los directivos, el intercambio de experiencias con otras instituciones.
- Negociar con la Secretaria de Educación de Bogotá la asignación de tiempos para los proyectos en prensa escolar.
- Propiciar encuentros para socializar las experiencias y proyectos en prensa escolar al nivel de Bogotá, para construir referentes conceptuales
- Abrir espacios en los medios de comunicación para que se publiquen los productos de los colegios.
- Formalizar proyectos de investigación cooperativa con ONG.
- Definir un programa de trabajo conjunto que contemple la organización de los estudiantes que participan en los proyectos de prensa escolar, de las instituciones escolares y su vinculación con otras instituciones sociales que trabajen con prensa.
- Hacer convenios con imprentas locales para disminuir los costos de producción de los periódicos.
- Cualificar a los actores que participan en la prensa escolar y propender por su participación comprometida en los proyectos.

Formas de organización:

- Generar una red de colegios cuya base sean las instituciones que asistieron al evento organizado por el Programa RED.
- Propiciar una organización por grupos zonales y de comités editoriales.
- Formar una organización de estudiantes que trabajen prensa escolar y una organización de instituciones que lideren proyectos de prensa escolar.

5.2.2 Mesa de Trabajo de Radio

La mesa de trabajo sobre radio escolar se dividió en dos grupos, uno de profesores y otro de estudiantes. Cada grupo elaboró una relatoría de acuerdo con los tres aspectos que se tuvieron en cuenta para las discusiones: perspectiva de la radio al 2006, acciones y formas de organización. En el presente apartado se ofrece al lector la síntesis que finalmente la mesa de trabajo elaboró a partir de esas dos relatorías.

Perspectivas para el año 2006:

- La radio debe estar dirigida por los estudios y debe ser un espacio de integración para la comunidad académica, donde las relaciones entre profesores y alumnos no sean jerárquicas.
- La radio debe poseer una antena de transmisión, contar con más y mejor tecnología.
- Los participantes deben estar capacitados en las lógicas de la radio.

- Los programas de radio deben tener una parte pedagógica y una parte de entretenimiento.
- Debe existir una reglamentación (normas de convivencia que permitan el entendimiento entre los integrantes de la emisora).
- La radio escolar debe estar en red con otras emisoras.
- La radio escolar debe incluir a toda la comunidad educativa y debe propiciar el trabajo integrado de las áreas académicas.
- La escuela debe contar con la radio comercial para trabajarla de forma crítica y hacerla diferente.
- Contar con una ley que permita reglamentar la radio escolar.

Acciones y cronograma de trabajo:

- Asegurar los recursos económicos que permitan un sostenimiento en el tiempo de los proyectos.
- Contar con la asesoría externa de las facultades de comunicación de las universidades y de entidades como el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá.
- Capacitar a la comunidad académica y sistematizar las experiencias para que el conocimiento ganado no se pierda cuando se gradúen los estudiantes.
- Contar con una red de emisoras que se maneje a través de una emisora Madre o central a través de la cual las instituciones puedan intercambiar información. La emisora madre se puede establecer en un colegio y puede irse rotando para que todos puedan participar.
- Revisar la programación actual, y por medio de encuestas conocer la opinión de toda la comunidad.
- Socializar las experiencias a través de muestras en los encuentros próximos.
- A finales del 2003 y comienzos del 2004 establecer redes institucionales, después buscar capacitación y paralelamente buscar los fondos para tecnificar la emisora (estas actividades se realizarían el primer semestre del año).
- En el segundo semestre del 2004, poner en práctica las estrategias aprendidas y programadas.
- Capacitación durante todo el año, abriendo un espacio definido para que se integren todos los conocimientos. A la vez buscar apoyo y generar redes.
- Sistematizar la experiencia y buscar apoyo, socializar las experiencias presentando una muestra en una semana de encuentro que se realizaría del 15 al 19 de marzo del 2004,

Formas de organización:

- Redes de apoyo entre instituciones (al nivel de la localidad) y dentro de las instituciones, iniciando con una red entre los participantes del evento.
- El sistema de redes debe enfocar el trabajo de las emisoras, su continuidad y su crecimiento, contando con la participación de toda la comunidad. Teniendo en cuenta que todas las personas que trabajen en la emisora deben hacerlo de forma voluntaria.
- La red se debe plantear de tal forma que los más capacitados apoyen a los que están menos capacitados.
- Los primeros postulados para liderar esta red son: Dolly Rocío Ayala y Diomer Fonseca.

La Subdirección de Medios Educativos de la Secretaría de Educación hizo las siguientes puntualizaciones en el contexto de la mesa de trabajo:

La Secretaría de Educación, actualmente, está trabajando en dos líneas alrededor de los medios de comunicación: radio y televisión-video. El proyecto de radio inició hace más de un año con un

énfasis en tres aspectos: desarrollo de las competencias básicas, manejo de conflictos en la escuela, y relación con el mundo local. En este proyecto se ha ofrecido capacitación a 25 colegios para que sean a futuro núcleos de una red de emisoras. La capacitación ha sido básicamente sobre el uso de la emisora para el manejo de conflictos escolares. En Kennedy, el proyecto ha sido enfocado en relación con el mundo circundante a la escuela. Las emisoras se han patrocinado para crear espacios de participación e integración con la localidad. En este año ya se han dotado nueve colegios y se espera que cada año se realice la dotación de un grupo. El proyecto es continuar capacitando colegios y entregarles recursos (*Kit* básico de emisora escolar) que se obtendrá gestionando a través de los CADEL en las Alcaldías Locales.

Legalmente las emisoras escolares no pueden tener una antena de transmisión, pero ello corresponde a cuestiones técnicas. La banda de ondas hertzianas asignada para la radio, en Bogotá, ya está asignada en su totalidad, y permitir que los colegios transmitan implica el reordenamiento general de la asignación de los espacios en el espectro electromagnético. Si, actualmente, los colegios transmitieran, sin permiso, crearían interferencia con las señales asignadas, e incluso con las señales de los celulares. Una alternativa que surge es que los colegios trabajen con un transmisor de baja potencia para transmisión local. Sin embargo, se recalca que el problema no es técnico. La radio actual implica que el oyente tenga la opción de elegir si escucha o no. Esto es, transmitir por ondas hertzianas implica tener una propuesta estructurada. Si las emisoras escolares quieren emitir para ser sintonizadas necesitan de estructuras muy elaboradas que presenten alternativas atractivas para el oyente.

Finalmente los funcionarios de la SED invitaron a los participantes a consultar la siguiente dirección de la Red de emisoras: www.redacadémica.edu.co (en la ventana de *radioclick*). También pretenden generar a partir del trabajo con el Programa RED una política educativa. Se asegura apoyo a los proyectos sostenibles y participativos (refiriéndose a toda la comunidad académica) que se presenten en las instituciones.

5.2.3 Mesa de Trabajo de Video y Televisión

Una vez finalizó la presentación de los resultados parciales del estudio al auditorio, los participantes plantearon las siguientes inquietudes y opiniones:

- Se indicó que el hecho que sólo una de las prácticas documentadas fuera liderada por estudiantes (y no por docentes, directivos o profesionales de la comunicación), no indicaba necesariamente que en el resto de las prácticas, presentara una relación comunicativa vertical y unilateral del maestro sobre el estudiante. Frente a ello se aclaró que las tendencias dos y tres, mostraban avances respecto de la democratización, dialogicidad y participación en las relaciones comunicativas entre docentes y estudiantes, pero que éstas se reducían a ocho prácticas. Las restantes muestran gran verticalidad y unilateralidad, especialmente en la primera tendencia (la cual concentra más de la mitad de las prácticas), donde el uso del video como apoyo didáctico es dirigido por el docente y recepcionado por los estudiantes.
- Se resaltó como un problema central la dificultad de vincular a los docentes al trabajo con medios de comunicación en la escuela, ya sea porque temen “ser desplazados por los medios audiovisuales”, o porque el docente maneja “una lógica distinta” a la del estudiante: mientras el maestro busca aprender primero respecto de la TV y el video, para luego usar o producir

mediáticamente, los estudiantes, “se lanzan” a usar y a realizar, y “por el camino van aprendiendo”. Se indica además, que hace falta un mayor apoyo de las directivas de las instituciones, así como de las entidades públicas como la Secretaría de Educación y del IDEP, quienes deberían promover políticas y proyectos públicos para el uso de medios audiovisuales en la escuela.

- Se destacó que los medios audiovisuales están en la escuela de manera marginal o insular pues: i) Su impulso y desarrollo obedece al interés y dedicación de docentes, directivos, profesionales de la comunicación y estudiantes que se interesan voluntariamente, y no a un interés institucional que convoque a toda la comunidad escolar en sus diferentes estamentos; ii) Generalmente se los trabaja en tiempos extraclase y en espacios informales y extracurriculares.

Tras organizarse en pequeños grupos (conformados por docentes y estudiantes) y realizar la discusión de los tópicos enunciados en la guía de trabajo; cada grupo expuso sus propuestas en la plenaria general que se detalla a continuación:

Propuestas en torno a qué debe ser la televisión y el video en la escuela para el año 2006:

Casi todos los grupos coincidieron en plantear la necesidad de **institucionalizar** el trabajo con la TV y el video en la escuela, por medio de la creación de un **espacio curricular** destinado a: i) la formación en procesos de alfabetización audiovisual; ii) la formación para la producción y la realización del video y la TV; y iii) la formación en el uso y la producción cultural a través del video, la TV y la imagen. Se afirma por demás, que se debe institucionalizar el oficio del comunicador educativo en el espacio escolar, y ello no sólo al nivel del currículo, sino para obtener aval legal para producir y emitir a través del espectro electromagnético desde el espacio escolar.

Las siguientes son otras líneas de trabajo planteadas por los diferentes grupos:

- Como parte de los procesos curriculares, la escuela bogotana debería lanzarse a realizar una producción en TV y video que traspase las fronteras de la escuela y que se dé a conocer en la comunidad local y distrital (a través del establecimiento de posibles convenios con canales locales, públicos y privados). Esta producción debería centrarse en mostrar la realidad escolar por parte de los mismos actores escolares, contando con un gran liderazgo y participación de los estudiantes. También debería orientarse a generar espacios de apertura e interlocución de la escuela con el barrio, la localidad, la ciudad y “el mundo”. Se plantea la posibilidad que dicha producción sea interinstitucional, esto es, que varias instituciones escolares se unan para realizarla.
- Programar la realización (para noviembre del 2004) de una muestra (no un concurso) de video y TV escolar donde se dé a conocer aquello que se está realizando y produciendo desde la escuela.
- Mejorar los procesos de apoyo pedagógico que hacen uso de la TV y el video.
- Vincular a los estudiantes en proyectos de investigación a través de la producción del video.

Propuestas en torno a qué se debe hacer para cumplir los propósitos expuestos anteriormente:

- Que el Programa RED de la Universidad Nacional, dé a conocer: i) los registros levantados sobre la entrevista y el trabajo de campo realizado en las instituciones participantes; ii) los resultados finales del estudio; y iii) la memoria de las mesas de trabajo.
- Que por medio de la coordinación del Programa RED, pero también por iniciativa autónoma de las personas e instituciones participantes, se empiecen a generar dinámicas, procesos y prácticas de intercambio y conocimiento mutuo de las experiencias de uso y producción de TV y video convocadas por el estudio. Para ello se proponen varias estrategias: i) crear un directorio o una base con los datos de las personas e instituciones que participaron de la mesa de trabajo, de modo que se facilite la comunicación y el intercambio de información; ii) estructurar un cronograma de visitas para la socialización de las prácticas: que las diferentes prácticas se conozcan mutuamente e intercambien aprendizajes y recursos, y iii) Elaborar videos que recojan la experiencia de cada institución y luego socializarlos o intercambiarlos.
- Divulgar por medio de la base de datos o directorio eventos y documentos pertinentes al tema.
- Identificar las prácticas que más desarrollos presentan, para que jalonen el trabajo de las experiencias y actividades menos consolidadas.
- Sensibilizar a los directivos para generar un mayor apoyo al trabajo con medios de comunicación al interior del espacio escolar y exigir la colaboración de parte de entidades publicas como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Comunicaciones, la SED y el IDEP a fin de institucionalizar y legalizar la formación y la producción mediática escolar.
- Transformar la verticalidad, linealidad y unilateralidad que caracteriza las relaciones comunicativas de la cultura escolar tradicional.
- Realizar convenios con las universidades donde se institucionalicen: i) pasantías de estudiantes universitarios que apoyen los procesos de formación curricular en TV y video en la escuela; y ii) pasantías de estudiantes escolares para que estos puedan ir a las universidades a aprender sobre el oficio de la comunicación social.
- Vincular a profesionales de la comunicación y posibilitar que estos trabajen mancomunadamente con docentes y los estudiantes.
- Se plantea que tras haber dado a conocer los registros, informes y memorias, el Programa RED debe convocar a una nueva reunión, donde: i) se definan las formas de organización y las experiencias que puedan jalonar procesos; y ii) se elabore el cronograma para el intercambio y socialización de las experiencias. Esta reunión está pensada para marzo del 2004.

Propuestas en torno a las formas de organización:

Aunque no se descarta la propuesta de organización de redes y nodos articulados por medio de comunicación (radio, prensa, TV-Video y TIC):

- Se afirma que antes de conocer las diferentes experiencias y prácticas, fijar las formas de organización es prematuro.
- Se plantea que debería pensarse en redes y nodos, articuladas a un trabajo que vincule los diferentes medios de comunicación en lugar de segregarlos.
- Se plantea que las redes y nodos pueden estructurarse no por medio sino por localidades.
- Se propone la creación de clubes zonales, que se comuniquen por medio de la producción de medios impresos y audiovisuales.

- Se plantea que la forma de organización debe ser coordinada por el Programa RED, pues el estudio identifica cuáles pueden ser las prácticas más consolidadas y significativas para la creación de nodos.

5.2.4 Mesa de Trabajo sobre las TIC

Los subgrupos de la mesa de trabajo sobre nuevas tecnologías de la información y la comunicación plantearon las siguientes ideas en torno a los tres tópicos de la guía de trabajo de la jornada:

Primer Subgrupo: IPARM, Colegio Fe y Alegría, Colegio Ariel David.

1. ¿Qué creen Ustedes que deben ser las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) en la escuela en el año 2006?

Para el 2006: que las TIC sean una realidad para todos los actores articulados de tal manera que colaboren en un acercamiento de las personas involucradas y trasciendan a la apropiación de estos recursos como medio de formación humana. Que cobijen a toda la población escolarizada (educación formal, no-formal) y desescolarizada.

2. Para lograr esos propósitos ¿Qué debemos hacer?

- a) ¿Qué actividades debemos emprender?

- Generar un movimiento estudiantil para motivar a los alumnos y generar cambios en las actitudes pasivas.
- Conformar un Red/Nodo: NTIC.
- Pasar de ser consumidores a constructores.
- Gestionar recursos para tener mejores medios físicos para la comunicación masiva.
- Sensibilizar a todos los actores y generar compromisos de acción.
- Reflexión en torno a pensar las nuevas tecnologías.
- Encuentros e intercambios, talleres y socialización.

- b) ¿Quiénes deben participar en estas acciones y qué deben hacer los diferentes actores? (los estudiantes, los profesores, los directivos de las instituciones escolares, la Secretaría de Educación, el IDEP, las Universidades, los Medios de Comunicación, las ONG)

- Alumnos.
- Docentes.
- Directivos.
- Universidades.
- SED.
- ONG.
- Medios de Comunicación.

- c) ¿Cuál es nuestra propuesta de cronograma para el año 2004?

- Para establecer un cronograma se requiere primero haber establecido la red.

- d) ¿Dónde podemos trabajar?

- En los colegios y la Universidad Nacional.
- e) ¿Qué recursos necesitamos para realizar las acciones que proponemos?
- Humanos: Motivados y con capacidad de trabajo y liderazgo.
 - Físicos: Espacios de encuentro y reflexión.
 - Acceso a información. Asesoría por parte de quienes viven en el medio con experiencia. Acudir a la experiencia y el saber.
 - Aulas abiertas.
 - Mayor difusión.
 - Acceso al programa de Agenda de la Conectividad pues está dirigido a personas mayores de 21 años.
 - Equipos.
 - Económicos.
 - Políticas de software (licencias gratis) o a bajo costo.
 - Políticas de precios para computadores para uso educativo.
3. ¿Qué formas de organización nos permiten lograr los propósitos y desarrollar las propuestas de acción? Si nos organizamos en redes, ¿Quiénes de nosotros podemos participar? ¿Quiénes pueden liderar nuestra red?
- Red.
 - Nodos.
 - Clubes.

Segundo Subgrupo:

1. ¿Qué creen Ustedes que deben ser las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) en la escuela en el año 2006?
- Hay que reconocer el hoy de cada institución escolar porque cada colegio tiene su propia situación de infraestructura, apoyos, software, etc., así como las políticas de los entes gubernamentales. Nuestros colegios deberían tener un apoyo. En algunos colegios sólo hasta este año tienen servicio de Internet
 - Es difícil prever el 2006 por los constantes cambios.
 - El uso de las aulas de informática en los IED es restringido, una hora de informática. La informática no debiera restringirse a los horarios de clase de tecnología sino que debería haber mayor acceso en horarios extraclase.
 - No hay selección en la restricción de páginas o se restringen páginas que podrían tener un valor formativo.
 - Se tiene posibilidad de producir, hacer presentaciones, pero sólo pocas personas lo hacen, no todos los estudiantes están motivados hacia las TICs.
 - Desde el punto de vista de la producción con TICs no hay apoyo, no hay educación informática para los niños pequeños porque sólo comienza en octavo grado, involucrar a más actores antes que nuevos proyectos.
2. Para lograr esos propósitos ¿Qué debemos hacer?
- a) ¿Qué actividades debemos emprender?
- Internet.
 - Socialización.

- Restringir el uso del Internet por los contenidos pornográficos o de juegos. El uso de Internet debiera enfocarse de manera más investigativa.
 - Se requiere formación para el uso del correo electrónico.
 - Realizar una alfabetización en las TIC más general que cobije a todos los alumnos y que se hable el mismo lenguaje.
 - Incentivar el uso de los programas.
 - Replantear los currículos.
 - Que las aulas de informática sean accesibles a todos los docentes.
 - Debieran incrementarse las actividades de navegación en Internet, uso de software multimedia. Producción de software.
 - Hay motivación en los alumnos quienes muestran un interés muy marcado hacia las TIC.
- b) ¿Quiénes deben participar en estas acciones y qué deben hacer los diferentes actores? (los estudiantes, los profesores, los directivos de las instituciones escolares, la Secretaría de Educación, el IDEP, las Universidades, los Medios de Comunicación, las ONG)
- ¿Cuál es el papel que juega el alumno? ¿Es productivo o es un mero espectador?
 - Las TIC debieran ser incluidas en todos los proyectos.
- c) ¿Cuál es nuestra propuesta de cronograma para el año 2004?
- Socializaciones a través del Programa REDP de la SED.
 - Participación en el próximo Congreso Estudiantil de Informática.
- d) ¿Qué recursos necesitamos para realizar las acciones que proponemos?
- Reparación de equipos dañados.
 - Compra de nuevos equipos.
 - Investigación: Observatorios de Tecnología.
 - Liberar tiempo para espacios de reflexión sobre las TIC.
 - Distensionar el clima institucional.
3. ¿Qué formas de organización nos permiten lograr los propósitos y desarrollar las propuestas de acción? Si nos organizamos en redes, ¿Quiénes de nosotros podemos participar? ¿Quiénes pueden liderar nuestra red?
- Establecer una comunidad virtual de fácil acceso.
 - Listas de correo y de participación.

CAPÍTULO SEXTO

A Manera de Conclusión

El presente capítulo intenta dar cuenta de los sentidos que atraviesan las prácticas escolares que se estructuran en torno a los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información en la ciudad de Bogotá. El capítulo se divide en tres apartados. En un primer apartado titulado *Medios de comunicación y culturas escolares*, se ofrece al lector un horizonte de interpretación de las experiencias documentadas a través del trabajo de campo realizado en la presente investigación. En una segunda sección titulada *Comunicación, educación y medios: aproximaciones, articulaciones y desencuentros*, se da cuenta de tres perspectivas de sentido que permiten agrupar e interpretar, a modo de tendencias, las actividades, experiencias y proyectos que se identificaron y caracterizaron en el estudio. En una tercera parte se presentan las *Conclusiones y recomendaciones generales del Estudio*.

6.1 Medios de Comunicación y Culturas Escolares

Según Gianni Vattimo (1994) nuestras sociedades se configuran cada vez más como sociedades de las comunicaciones generalizadas. Esto quiere decir que, en nuestras sociedades, los medios de comunicación no sólo son soportes tecnológicos que hacen posible el registro y transmisión de informaciones, sino sobre todo, son elementos estructuradores de la realidad y la experiencia social. Los medios de comunicación han hecho patente el anuncio de Nietzsche, de que al final el mundo verdadero se convierte en fábula. Los medios de comunicación, en este sentido, no sólo se limitan a constatar una realidad preexistente, sino que la crean. Reconfiguran los tiempos sociales, los imaginarios culturales, las interacciones entre los sujetos y sus identidades, generando nuevos órdenes de sentido y nuevas prácticas sociales.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información crean, de este modo, nuevos espacios sociales o transforman los existentes, incluso aquellos que, como la escuela, se han resistido a entablar un diálogo con las culturas mediáticas. Las transformaciones de los espacios existentes, sin embargo, no se dan como un cambio planeado o proyectado, como un cambio progresivo y ordenado, sino que se deslizan en la permanente reconstrucción de las prácticas sociales que realizan los actores que confluyen en tales lugares.

En el caso de la escuela, esa reconstrucción corre paralela a las prácticas escolares tradicionales. De este modo, en el espacio escolar se presenta eso que Rodrigo Parra Sandoval (1996: 144) ha denominado como *fractura cultural*, “que se define como la tendencia a la separación del mundo escolar en dos culturas que conviven en el mismo espacio pero que habitan temporalidades distintas y, al hacerlo, fracturan la escuela en dos regiones de socialización drásticamente

diferentes. La primera cultura es la institución encarnada en los adultos que se mueve con lentitud, propone un conocimiento arcaico y un modelo de vida en que el tiempo se adensa, se solidifica y se queda apoltronado en el pasado. La segunda cultura es la de los jóvenes, que sigue el ritmo de las zonas más modernizadas de la sociedad, influidas por la ciencia y la tecnología, los medios electrónicos de comunicación, la computación, una vertiginosa movilidad espacial y de las relaciones sociales”.

En la escuela, entonces, se superponen la temporalidad propia de las culturas mediáticas y la temporalidad inherente a los procesos curriculares escolares. Y así, el espacio escolar, que había sido considerado como un espacio social para la transmisión de la cultura moderna, se ha desdibujado en el actual contexto cultural, al punto que hoy se revela más como un ámbito de conflicto cultural y de negociación de sentido que como un ámbito de enseñanza.

Las nuevas prácticas sociales que se estructuran a partir de los fenómenos de mass-mediación y que informan la vida cotidiana de los jóvenes, han franqueado así los muros de la escuela, coexistiendo con las prácticas sociales más tradicionales ligadas a las tareas propias de la enseñanza. De este modo, la escuela se ha convertido en un escenario de encuentro y tensión entre dos propuestas culturales: la ilustración y la comunicación a escala masiva de la posmodernidad.

La escuela, concebida desde los ideales de construcción de una cultura universal, de una cultura ilustrada, fiel a su origen, se constituyó desde sus inicios en una estrategia de comunicación a gran escala en la cultura. En su momento, la escuela se dio a la tarea de desligar a los sujetos de los vínculos y lealtades locales para establecer en su lugar unos nuevos vínculos ligados a los imaginarios de patria y nación. La escuela, en función de la modernidad, desplazó a las prácticas culturales que se consideraban arraigadas en una tradición que se contraponía a los ideales de progreso y ciudadanía y a las nuevas formas de organización de la vida social.

Pero la escuela operó como agente de modernización, antes que de modernidad, en los contextos comunitarios. En ellos, la escuela se articuló a una red de relaciones circunscritas a lo local, pero llevando un mensaje modernizador, a partir del cual se introdujeron nuevos códigos lingüísticos ligados a las pretensiones de construcción de la cultura del ciudadano ilustrado. En este sentido, la escuela, como estrategia de comunicación de la cultura ilustrada, implicó la desconexión de los sujetos de sus contextos próximos de sentido para que ellos pudieran entrar a jugar en la ejercitación de los nuevos códigos y prácticas comunicativas ligadas a la cultura moderna.

Las prácticas sociales en la escuela se centraron así en la ritualidad de unas formas abstractas de cultura que no tenían contrapartida en el mundo cotidiano. De este modo, la escuela posibilitó la circulación a escala social de nuevos códigos, nuevos significados, pero sin la contrapartida de unas prácticas cotidianas acordes con dichos códigos, más allá de las prácticas escolares. Con ello, la escuela se condenó a ser únicamente moderna, entendiendo esa modernidad como un fundamento rígido que no le permitió construirse a sí misma más que como una institución ilustradora y civilizadora de las masas (Helg, 1987). Paradójicamente, los códigos modernos, pretendidamente universales, permitían tan sólo una actuación efectiva de los sujetos en el ámbito local escolar en el cual circulaban de modo autárquico, más no en los contextos más amplios de la cultura, tales como los espacios de decisión política y de participación ciudadana. Así, el ámbito escolar se fue desarticulando poco a poco del resto del mundo social.

Y entonces, la escuela, que en su momento se consideró a sí misma como moderna¹, se vio relegada ella misma a la tradición cuando fueron los avances tecnológicos los encarnaron la modernidad, (que en este punto es post-modernidad) es decir, cuando la sociedad generó una nueva propuesta cultural agenciada por los medios masivos y las nuevas tecnologías de la información.

Esta propuesta no se estructura en torno al ideal de consolidar una cultura ilustrada y una sociedad democrática, sino que se apuntala, precisamente, en la deslegitimación de estos ideales (Lyotard, 1994). Sin los ideales de la modernidad y sin tener la pretensión de constituirse en un proyecto de sociedad, la propuesta cultural actual aparece más bien como el correlato de la ideología de mercado a escala global y de una economía que se sustenta en la producción y circulación de capital simbólico y cultural. Como tal, no se apoya para su concreción en la escuela, sino en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías de la información. Si la ilustración, a través de la escuela, actuaba en lo local para revestir los contextos comunitarios con un saber pretendidamente universal con una connotación civilizadora explícita, la comunicación sin límites de la posmodernidad “localiza” imágenes globales que no tienen ya una pretensión formadora o civilizadora, sino más bien expresiva o estética.

De este modo, la propuesta cultural posmoderna revela dos aspectos que le son constitutivos. Mientras que, por un lado, esta propuesta contribuye a una homogeneización cultural bajo el signo del consumo, por otro lado, ha coincidido con la emergencia de procesos de reconocimiento y construcción de identidades desde lo local. Frente a esta propuesta, que se caracteriza por su fuerte pregnancia estética, el mensaje modernizador de la escuela aparece como algo caduco y sin sentido. Y así, las nuevas prácticas sociales que promueven los medios de comunicación finalmente empiezan a entrar en la escuela, exigiéndole la modernización que ella a su vez exigió a otras culturas en su momento. Esta “demanda de modernización” clama por un giro de la escuela hacia lo estético y lo visual, en contraposición a su pretensión moralizante y a las prácticas escriturales, secuenciales y jerarquizadas del currículo.

La escuela, en el contexto cultural posmoderno, está atravesada por la tensión que se presenta entre la exigencia de este giro y las raíces históricas que la constituyen como institución. En medio de esta tensión la escuela trata de elaborar la cuestión de su sentido para el tiempo presente. Pero, despojada del horizonte cultural moderno, la elaboración del sentido de la escuela no puede coincidir ya con la fabricación de un nuevo ideal de escuela que cobije por igual a todas las instituciones escolares que se encuentran en medio de la tensión señalada. La elaboración del sentido de la escuela, en el contexto posmoderno, tiene que ver más bien con la posibilidad de re-situar la tradición histórica que constituye a la escuela en unos contextos locales de sentido, más ligados a la vida cotidiana de las comunidades y de los sujetos. Así, resignificar la tradición histórica de la escuela a partir de su contextualización en ámbitos próximos de sentido implica asumir que la escuela puede recrearse en una multiplicidad de culturas escolares, esto es en una multiplicidad de propuestas comunicativo-educativas.

¹ El término moderno remite a la conciencia que tiene una época de su actualidad histórica como rompimiento con un orden considerado como tradicional, esto es, anacrónico: “A lo largo del siglo XIX, surgió de este espíritu romántico aquella conciencia radicalizada de modernidad que se liberó de todos los vínculos históricos específicos, Este último modernismo simplemente establece una oposición abstracta entre la tradición y el presente...” (Habermas, 1999: 18)

6.2 Comunicación, Escuela y Medios: Aproximaciones, Articulaciones y Desencuentros

Los medios de comunicación y la escuela, ya se ha dicho arriba, constituyen dos estrategias o dispositivos de comunicación en la cultura. Los primeros, según Vattimo (1994: 81) han hecho posible la destitución del principio de realidad: “la liberación de las muchas culturas y las muchas *Weltanschauungen*, hecha posible por los *mass-media*, ha desmentido el ideal mismo de una sociedad transparente: ¿qué sentido tendría la libertad de información, o incluso la mera existencia de más de un canal de radio y televisión, en un mundo en el que la norma fuera la reproducción exacta de la realidad, la perfecta objetividad y la total identificación del mapa con el territorio? De hecho, la intensificación de las posibilidades de información sobre la realidad en sus más diversos aspectos vuelve cada vez menos concebible la idea misma de *una* realidad”. La segunda, por el contrario, buscaba la nivelación de las diferencias a partir de un único horizonte cultural, a partir del establecimiento de un único criterio de realidad, del establecimiento de la cultura moderna.

Cada una de estas estrategias es o ha sido, en el fondo, un proceso de mediación cultural a gran escala. La escuela medió culturalmente el paso de una pluralidad de comunidades más o menos heterogéneas hacia una sociedad moderna, articulada en torno al ideal de nación. Los medios de comunicación median, en la actualidad, el paso de las sociedades modernas integradas a partir de los ideales de libertad e igualdad, a unas sociedades integradas a partir del mercado que, no obstante, se encuentran fragmentadas a escala social y a la vez valoran cada vez más las diferencias culturales. En el fondo, entonces, el encuentro entre la escuela y los medios de comunicación no puede sino darse en términos de una mediación de una u otra estrategia a partir de la otra. Veamos entonces las posibilidades de esta mediación, cuando es la escuela quien debe llevarla a cabo, en la medida en que los medios de comunicación y la cultura la impelen a ello. La manera como cada institución escolar lleva a cabo esta mediación revela, en últimas, los posibles modos en que la cultura escolar reelabora su sentido, en la medida en que esta mediación es la forma en que la institución escolar se confronta con la diferencia y la diversidad.

Ahora bien, podemos hablar de, al menos, tres perspectivas de mediación de acuerdo con la manera como la escuela se posiciona a sí misma como espacio de encuentro y tensión entre la cultura escolar y la cultura mediática. En primer lugar, la escuela puede intentar mediar las culturas mediáticas aferrándose a “su modernidad”. En este caso, la escuela asume aún que su función consiste en llevar a cabo una tarea civilizadora y que la cultura escolar es un entramado de prácticas de transmisión de los conocimientos que tradicionalmente han configurado los currículos escolares. En este contexto, la escuela admite la entrada de los medios de comunicación a su espacio, a condición de que cumplan una labor de esparcimiento en los tiempos no curriculares, o mientras contribuyan a la transmisión de informaciones relacionadas con los saberes escolares en los espacios curriculares. En ambos casos, la escuela reduce los medios a una disponibilidad técnica para el soporte de informaciones. Se puede hablar aquí de los medios en la escuela como un “modelo informacional que apunta a incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión”, en cuyo caso “los medios cumplen una función meramente instrumental” (Huergo, 1999: 63).

En segundo lugar, la escuela puede tratar de llevar a cabo una labor de mediación entre las culturas mediáticas y la cultura escolar a través del estudio sistemático de los códigos culturales mediáticos en el espacio formal del currículo. Desde esta perspectiva, la escuela considera a los medios de comunicación desde la consistencia de sus formatos y lenguajes antes que como meras tecnicidades. De este modo, la escuela entra en el juego de la *alfabetización posmoderna*. Aquí los medios son tenidos en cuenta desde un punto de vista “funcionalista o desarrollista, pero sin llegar a una idea crítica que considere adecuadamente las condiciones de conflicto estructural de nuestras sociedades. Esto, aunque se hable de desarrollar una visión crítica, como en ciertos manuales que combinan la utilización con la recepción y la producción de medios gráficos, radiofónicos o televisivos” (Huerger, 1999: 63).

En tercer lugar, la escuela puede configurarse a sí misma como una instancia de mediación cultural que hace posible la tramitación de las contradicciones sociales y culturales de la posmodernidad, antes que como una instancia de transmisión de conocimiento. Así, la escuela aparece como un espacio de diálogo entre lo local y lo global que, a la vez, propicia la reconstrucción de vínculos comunitarios entre los sujetos y la estructuración de un pensamiento con visos de universalidad. Los medios de comunicación en este contexto “pueden responder a un modelo pedagógico crítico, que apunta a provocar instancias especialmente dialógicas frente al material utilizado”, que los integra en un proyecto educativo “esto es: no sólo se los percibe como supuestos facilitadores del aprendizaje o como recursos del docente, sino como enmarcados en una construcción curricular (cuya pretensión es articular lo sociocultural y lo institucional)” (Huerger, 1999: 63).

Las tres perspectivas de elaboración del sentido de la escuela no se excluyen entre sí. Entre ellas se presenta una mixtura de sentidos que informa las prácticas cotidianas que tienen lugar alrededor de los medios de comunicación. Sin embargo, las prácticas sí pueden presentar una tendencia más marcada hacia una u otra de estas posibilidades. Por esta razón, en lo que sigue, intentaremos realizar una mirada panorámica de las prácticas halladas en el estudio de acuerdo a las tres perspectivas señaladas.

Los Medios de Comunicación en la Escuela: la Perspectiva Instrumental

A través del saber y de los códigos de la modernidad se esperaba construir unas sociedades democráticas amparadas bajo un mismo horizonte cultural; en este contexto, la escuela se constituyó como una gran estrategia de mediación en la cultura. Ante la proliferación de las diferencias culturales propiciada por los medios de comunicación la escuela se encuentra ahora en la situación de mediar esas diferencias pero sin poder remitirlas ya a un proyecto cultural hegemónico.

Esas diferencias se han constituido como tales en la medida en que se han configurado para circular en el entramado de las culturas mediáticas, cuya cara visible son los medios de comunicación. La escuela, al tomar a las culturas mediáticas en su aspecto más externo, el de los medios de comunicación, puede dar lugar a una primera perspectiva de mediación de las diferencias que, al perder todo el trasfondo cultural de los medios, trata de ajustarlos a la finalidad inmediata de sofocar el conflicto que esas diferencias implican para ella. Así, los medios son trasvasados del contexto de las culturas mediáticas al contexto de la cultura escolar

tradicional. Esta primera perspectiva puede ser llamada *perspectiva instrumental* porque reduce los medios de comunicación a medios para la enseñanza o para apoyo de actividades de entretenimiento, considerándolos en su aspecto puramente instrumental, es decir, como unas meras tecnicidades que pueden ser sometidas a las finalidades que la escuela prescriba para ellas.

La escuela ha considerado, tradicionalmente, que los niños y jóvenes son objetos de la acción pedagógica antes que sujetos de las prácticas sociales escolares que podrían entrar en interlocución con los profesores y directivos de las instituciones. Por tanto, los medios de comunicación, al entrar en la escuela desde esta perspectiva, se instalan en medio de la fractura comunicativa que resulta de la objetivación de niños y jóvenes por parte de los adultos. Los medios de comunicación entran así para validar el mundo de los adultos que es restituido constantemente en la escuela a través de esa objetivación.

De esta manera, los medios de comunicación pueden terminar reproduciendo las prácticas autárquicas y autoritarias de la institución escolar. Terminan, entonces, plegados a las prácticas de enseñanza-aprendizaje como meros soportes de informaciones de los saberes escolares o del mensaje civilizador y disciplinador de la escuela:

El grupo técnico concibe y diseña la manera de presentar los contenidos de cada área a través del dispositivo mediático y los pone a circular en red en todo el colegio. (...) se trabaja con el grupo de asesoramiento pedagógico, presente en todas las etapas del proceso. Este desarrolla los contenidos temáticos y están en comunicación con los profesores de aula, buscando que quien dicta la clase esté conforme con los contenidos desarrollados, así como que quien los desarrolla, esté al tanto de las necesidades y prioridades de los docentes en el aula. (Registro de trabajo de campo)

Se busca, por el lado directivo e institucional, que la emisora sea una herramienta útil para la formación en valores, para el mejoramiento de la convivencia, del autocontrol y del “ordenamiento” de los estudiantes (mensajes sobre el aseo, el desplazamiento a los sitios del colegio, etc.). (Registro de trabajo de campo)

O son relegados a espacios escolares en los cuales se les hacen cumplir funciones de esparcimiento y recreación para los jóvenes, pero sin que restituyan para ellos, en las prácticas sociales que generan, un saber que pueda entrar en diálogo con el saber y la cultura escolar instituidos:

La emisora es vista por los estudiantes que la dirigen como un espacio de esparcimiento, pues los descansos eran aburridores y con la emisora los hacen más agradables y entretenidos tanto para ellos como para los estudiantes que la escuchan. (Registro de trabajo de campo)

En todo caso, en ausencia de unas prácticas comunicativas genuinas, los medios de comunicación hacen evidente la distancia existente entre el mundo de los adultos y el mundo de los jóvenes. De este modo, y como reflejo de la fractura intergeneracional, se empiezan a diferenciar y contraponer, como dos espacios de la cotidianidad escolar, el espacio de las culturas mediáticas y el espacio de las prácticas pedagógicas y curriculares. En esta contraposición es claro que los medios de comunicación apuntarán a restituir este último espacio en detrimento del primero.

Así, por ejemplo, el espacio de los medios de comunicación asignado por la institución escolar como un espacio de recreación y expresión para los jóvenes en tiempos no curriculares es

subvertido por ellos, quienes apropian los medios desde la perspectiva de la legitimación y conservación de ese tiempo frente al tiempo curricular instituido por los adultos:

Para los estudiantes, el sentido de la emisora residía en la posibilidad de transformar y ampliar las vivencias escolares, dándole un giro para vivir más allá del estudio y de las aulas, interactuando entre diferentes cursos y compartiendo sus vivencias. Una de las estudiantes asegura que la emisora se había convertido en “una libre opción de participación.” (Registro de trabajo de campo)

Se puede evidenciar que la emisora constituye una posibilidad de apertura de la “cultura juvenil” mediática al interior de la institución, pues los estudiantes que dirigen la emisora manifiestan el deseo de parecerse a las emisoras de los grandes grupos radiales de tipo juvenil, como La Mega o la 88.9. Para ellos es fundamental el formato que estos manejan pues está diseñado para público joven, por lo cual el colegio debería tenerlo en cuenta; de ello depende que puedan atraer mucho más a la audiencia. (Registro de trabajo de campo)

Pero, una vez que esos espacios dejan de ser sólo espacios lúdicos y empieza a impregnar los tiempos no curriculares de la institución con los códigos propios de las culturas juveniles, son convocados por los adultos para ser convertidos en espacios formales escolares con una pretensión formadora explícita:

No se concibe el descanso como un espacio donde circule la música juvenil, sino aquella que contribuya a “culturizar” a los estudiantes: “se puede enseñar cultura y utilizarla para inculcar valores, o que tienen guardados y hay que sacarlos”. La música que se programa no debe alterarlos porque “un descanso no es salir a algarabía.” (Registro de trabajo de campo)

En este contexto, la institución escolar reproduce, a través de los medios de comunicación, las formas jerárquicas y, en algunos casos autoritarias, de relación entre directivos, profesores y estudiantes. Así, por ejemplo, los códigos culturales juveniles son finalmente censurados por los adultos, o se les imponen restricciones a su circulación:

Por otro lado, el trabajo se motivó como resultado de una investigación que el proyecto de ciencias desarrolló sobre el impacto que tenían ciertos aires y ritmos musicales en el comportamiento de los jóvenes, adentrándose en el campo de la “Musicoterapia”. Sobre esta idea se ha estructurado el trabajo musical de la emisora, pues se transmiten géneros que se considera apaciguan el ánimo de los estudiantes (música ambiental, clásica, colombiana o nueva era) y no los que los alteran, pues según dicen han comprobado que el ritmo cardíaco se acelera y se hacen más agresivos al escuchar Rock pesado o Metal. (Registro de trabajo de campo)

El interés principal de la emisora estaba enfocado en el rescate de valores culturales, apoyados en la programación de música colombiana. Al principio y al final de cada emisión se colocaba una “cortina”. Se exigía a los estudiantes que la primera canción de la programación fuera un tema de música colombiana, lo cual no era bien recibido por los estudiantes. (Registro de trabajo de campo)

Los medios de comunicación no escapan así de la pretensión civilizadora de la escuela. En este sentido, pueden constituirse para los jóvenes en una prolongación del espacio didáctico-pedagógico del aula de clase, por lo cual pueden ser rechazados abiertamente:

Con respecto a la revista algunas estudiantes manifestaron que no se permitía suficiente participación para ellas a través de escritos referentes a problemáticas propias de los jóvenes, “sólo escribimos lo que nos digan los profes” -manifestó una estudiante de noveno grado-. (Registro de trabajo de campo)

Para los estudiantes que se encuentran encargados de la emisora su finalidad se encuentra relacionada con la posibilidad de poder transmitir la música, los temas y las formas de expresión con las que se identifican. Sin embargo, para ellos, la emisora “va en fracaso” porque los profesores no permiten que los estudiantes desarrollen su creatividad, “la emisora parece un noticiero no una emisora juvenil.” (Registro de trabajo de campo)

Estos guiones son revisados, aprobados y si es el caso modificados por el coordinador, pues según aquel, aunque haya el material y el interés de los estudiantes por transmitir diariamente, el criterio más importante es la calidad, sólo se transmite cuando hay información que “valga la pena” y con una programación estructurada previamente en guiones. “Es importante que no se transmita por transmitir, no como una emisora comercial, por eso las revisiones de calidad son muy estrictas” (Pedro Luis Herrera, Coordinador). Al respecto los estudiantes encargados de la emisora opinan que no los dejan desarrollar su libertad de expresión y su creatividad, que las emisiones son muy monótonas y que casi ningún guión es autorizado para ser transmitido. Por ello, les gustaría que la emisora fuera más independiente, y “que no salga de los parámetros educacionales pero que sea más contemporánea.” (Registro de trabajo de campo)

Con este horizonte, se comprende que la escuela termine disolviendo los medios en unas puras funciones didácticas: la radio posibilita la expresión, la prensa forma competencias comunicativas, la televisión hace más dinámicas las clases, la Internet le permite a los estudiantes buscar información... Desde una perspectiva instrumental, los medios no pasan por ser otra cosa que nuevas herramientas didácticas para el aula de clase. Y, por esta razón, no pueden articularse entre sí, ni articular a través de ellos una propuesta comunicativa en la escuela.

Los profesores, centrados en esas nuevas didácticas pueden, por otro lado, obviar una pregunta de fondo sobre la pertinencia de los saberes escolares para las generaciones más jóvenes. Es decir, que por estar centrados en efectivizar la transmisión de los saberes, pueden no darse cuenta que los niños y jóvenes, no sólo pueden llegar a decir algo sobre el sentido que tienen esos saberes para ellos, sobre lo que ellos pueden querer saber, sino que además poseen otros saberes a partir de los cuales podrían construirse también las prácticas pedagógicas en la escuela.

Los medios de comunicación, en este sentido, pueden sostener una suerte de espejismo para las prácticas pedagógicas de las instituciones: el de suponer que la sola incorporación de los medios a la enseñanza supone una innovación o es un reflejo de la transformación del esquema tradicional de las clases. Así, por ejemplo, la fascinación de los jóvenes por la Internet en el aula, muchas veces se toma como una señal de desarrollo pedagógico:

Para el colegio es fundamental el trabajo con las nuevas tecnologías porque constituyen una nueva forma de educar. El aprovechamiento de dichas tecnologías sirve para “mejorar los procesos de aprendizaje y transmisión del conocimiento”. Según el coordinador del soporte técnico, el sistema hace la experiencia de aprendizaje novedosa. La idea no es crear una enciclopedia más, sino una herramienta novedosa, una “herramientas de trabajo del diario vivir (...) como el cuaderno del alumno, que ayuda a encontrar no sólo texto para leer y leer, sino para interactuar con él (...) Según algunos docentes, el proyecto constituye una forma novedosa de enseñar, ante la cual los estudiantes se “deslumbran”. (Registro de trabajo de campo)

Y sin embargo, entre los profesores y los medios de comunicación la distancia aún se mantiene, porque los profesores pueden poner un video, pero no se atreven a realizar uno, invitan a los estudiantes a escribir para el periódico, pero no escriben ellos, usan un software diseñado para sus clases, pero no participan en su realización:

Sin embargo los docentes al parecer no aportan directamente contenidos para el Software. Estos contenidos configuran una estructura que es traducida al lenguaje mediático por el equipo técnico y un grupo de jóvenes diseñadores. (Registro de trabajo de campo)

Así, bajo la perspectiva informacional, se mantiene en las instituciones escolares la desarticulación existente entre las prácticas pedagógicas de los profesores y el mundo de vida de los estudiantes. En últimas, se proponen nuevos medios para saberes caducos o infuncionales (en la manera en que están dispuestos como saberes escolares) para el mundo de hoy. No es de extrañar, entonces, que los medios de comunicación, sometidos a esos saberes, se tornen pesados, caducos, lentos:

(...) el colegio adquirió televisores y VHS para cada salón, con el objetivo de “romper” los esquemas de la clase magistral, a través del uso del video como una herramienta didáctica más atractiva y eficaz. Actualmente se usa con bastante frecuencia el video como apoyo de las clases (...) una estudiante manifestó, en contravía a lo expresado por el Coordinador de Convivencia, que el uso de videos en las clases resultaba tedioso, pues estos materiales deberían ser “más de nuestra edad”, no hablan de lo que ellas son o lo que les gusta. (Registro de trabajo de campo)

Y que por tanto, los estudiantes terminen demandando (aunque haya medios de comunicación en la escuela, es decir, aparatos, tecnicidades para la enseñanza) la presencia de los medios de comunicación en la cotidianidad escolar:

A los estudiantes les pareció que la información y el formato estilístico del periódico no se acerca a lo que ellos son realmente: “Siempre es del mismo color, blanco y negro puros colores de muerte, tampoco que sea como un arco iris, pero que traiga más colorcito.” (Registro de trabajo de campo)

(...) en una ocasión, durante un evento institucional, algunas alumnas de grado noveno transmitieron a través del canal interno una película cuyo contenido -señala el profesor-, “necesitaba de la orientación de un adulto.” (Registro de trabajo de campo)

La perspectiva informacional, según lo expuesto hasta aquí, puede ser caracterizada por la ausencia de un proyecto comunicativo-educativo genuino en la institución que posibilite establecer alguna clase de continuidad entre las prácticas pedagógicas y el uso de los medios de comunicación. Como resultado de ello, la perspectiva informacional:

- Presenta, a la vez, una ausencia de saber pedagógico, esto es, un saber reflexivo sobre la práctica, y una ausencia de saber sobre los medios. Como resultado de ello las prácticas escolares con los medios de comunicación no pasan de ser más que prácticas puntuales que superponen los saberes escolares con el saber de sentido común que se posee sobre los medios, sin que pueda por ello, configurarse un campo para su inscripción articulada en la escuela.
- No permite la inscripción de los medios en la escuela a partir de una dinámica de investigación configurada por preguntas con un trasfondo pedagógico-político. Por el contrario, despolitiza las prácticas pedagógicas y a los actores escolares en la medida en que se constituye más como una perspectiva de certezas que en un cuestionamiento radical de las prácticas escolares.
- Reduce lo educativo a lo escolar y lo comunicativo a los medios que pueden hacer más efectiva la linealidad de la transmisión. En este sentido, la introducción de los medios de comunicación en la escuela se piensa de cara a una pretensión disciplinante civilizadora.

Los Medios de Comunicación en la Escuela: la Perspectiva de los Comunicadores Sociales

Una segunda perspectiva a partir de la cual se puede pensar la entrada de los medios de comunicación a la escuela es la perspectiva de los comunicadores sociales. Como se veía en el apartado anterior, la perspectiva instrumental deja por fuera las consideraciones culturales de los medios de comunicación y los lleva a la escuela para implicarlos en prácticas de enseñanza tradicionales. La escuela, desde la perspectiva instrumental, se considera como una instancia social que transmite conocimiento y, por tanto, se considera que los medios de comunicación deben facilitar la linealidad de la transmisión.

La perspectiva de los comunicadores sociales en la articulación medios-escuela, al contrario, considera los medios de comunicación desde el conjunto de prácticas mediáticas que los han constituido como tales. Por tanto, para esta perspectiva, los medios de comunicación no son meras tecnicidades sino ante todo un campo de saber que debe entrar como tal en la escuela. Desde esta perspectiva se admite que los medios de comunicación constituyen por sí mismos una propuesta educativa en nuestras sociedades que no puede ser desconocida por la escuela:

El profesor aseguró que “los medios enseñan, a pesar de que se discuta la orientación de dicha enseñanza”. Para él los medios presentan “versiones de la realidad movidos por intereses particulares.” (Registro de trabajo de campo)

(...) cada época tiene su manera de enseñar y aprender, y en este momento el aprendizaje puede girar en torno a la imagen y a los medios. La profesora dice que “los medios hacen repensar la comunicación. La radio ayuda a despertar la imaginación y el periódico ayuda a cambiar la concepción sobre el libro y la lectura”. Para la profesora la televisión es otro maestro o maestra y tiene ventajas y desventajas, y a los estudiantes les toca adquirir ambos lados. “La televisión es más maestra porque es compañía, mamá o tío. Hay que enseñarles a ver televisión.” El trabajo con la televisión ha ayudado a los estudiantes a manejar los medios, a saber cuáles les sirven más para su formación y para desarrollar otras habilidades. (Registro de trabajo de campo)

En consecuencia, los comunicadores sociales abren en la escuela un espacio formal para el estudio de los medios. De este modo, los medios no cumplen ya una simple función didáctica sino que cuentan con un espacio de formación propio. Con los comunicadores sociales en la escuela, empieza a tomar forma otra posibilidad de mediar las diferencias culturales, que no se realiza a través de la práctica pedagógica tradicional, sino a través de la construcción y circulación de un saber sistemático sobre los medios de comunicación que resignifica el aula de clase:

Consideramos que los medios de comunicación se pueden convertir en una excusa para trasladar el aula, o las aulas a otros espacios completamente diferentes. Es por eso que nosotros tenemos clase de emisora y además de hablar de la radio y además de hablar del medio, lo que queremos es enseñarle a nuestros niños a desarrollar sus competencias comunicativas. Lo mismo hacemos con la televisión, con la excusa del camarógrafo, del reportero, con la excusa del micrófono, realmente lo que queremos es enseñarle a nuestros niños a comunicarse mejor con el otro, con el mundo que lo rodea. (Registro de trabajo de campo)

Nosotros consideramos que nuestra emisora, nuestro estudio de televisión es un aula más del colegio. Y estamos trasladando los niños a una nueva aula y esa nueva aula a la vida de los niños. (Registro de trabajo de campo)

El espacio curricular de los medios es pues, distinto al espacio curricular de los saberes escolares tradicionales. En primer lugar, porque el agente de la formación no es ya el profesor, sino el comunicador social:

Un profesor formado como Comunicador Social -el entrevistado no recordó su nombre-, señaló la necesidad que el trabajo en medios de comunicación llegara a convertirse en mucho más que una estrategia lúdica, y que constituyera, en cambio, un espacio curricular. A partir de allí se institucionalizó la profundización en medios de comunicación para estudiantes de grado décimo y once. (Registro de trabajo de campo)

En segundo lugar porque ese espacio tiene como correlato un centro de comunicaciones en la institución, que posibilita prácticas de formación en medios no sólo a través de su uso, sino y sobre todo, a través de la producción mediática:

En 1996 la Comunicadora Social, presentó al colegio una propuesta para crear un Telenoticiero. La propuesta fue aceptada, pero para darle un sustento más profundo en la institución se decidió crear el Centro de Comunicaciones bajo su dirección. Para el funcionamiento del mismo fue construido un edificio de dos pisos, en el que se instaló una sala para controlar el circuito cerrado de televisión y un estudio de grabación. En el año 2001 es contratado otro comunicador social, quien queda encargado de la asistencia en producción y edición de video. Con ello se genera una nueva dinámica en la institución con relación al trabajo en medios, específicamente en video de carácter periodístico, documental y noticioso. (Registro de trabajo de campo)

En este sentido, el saber de los medios de comunicación en el espacio formal del currículo se revela como un saber que posibilita la relación entre los estudiantes y los profesores a partir de prácticas de producción mediática y no, como los demás saberes escolares, a través de prácticas de transmisión del conocimiento. De este modo, el estudio de los medios de comunicación en la escuela genera nuevas posibilidades de relación entre los jóvenes y los adultos mediadas por el conocimiento, cuya primordial característica es que se constituyen como tales al interior de prácticas de cooperación y de trabajo entre pares:

(...) se tiene la metodología de los pares, es decir que en los proyectos trabaja un estudiante y un profesor interesados en una misma temática. (Registro de trabajo de campo)

Cuando logramos entablar una buena relación, cuando logramos entender el lenguaje que los niños hablan, y cuando logramos hablar el mismo lenguaje de ellos, el contacto y la cercanía es muy importante y el profesor se convierte en una especie de hermano mayor; ya no en una autoridad, en un maestro que impone cosas, sino en un amigo más, un amigo que te enseña cosas, un amigo que te acerca, un amigo que te ofrece un nuevo mundo, un amigo que te propone inquietudes, inquietudes que como estudiantes, como niño, tú quieres conocer y entonces quieres explorar y explorar y explorar. Y además ir a clase con ese hermano mayor, que además es divertido, habla el mismo lenguaje y que está con uno, pues le ofrece al niño unas grandes ventajas, para adquirir el conocimiento. (Registro de trabajo de campo)

En tercer lugar, porque la formación en medios tiene la pretensión de romper los muros de la escuela y acercar la realidad cotidiana y contextual a las aulas de clase:

(...) el Centro de Comunicaciones busca que los estudiantes tengan un criterio de lectura de medios, así como poner en circulación dentro del colegio situaciones de la realidad antes ajenas a la institución y que hacen parte del panorama sociopolítico nacional e internacional (política, social, cultural, farándula, etc.). (Registro de trabajo de campo)

De manera estructural, el noticiero pretende formar en valores tanto en el noticiero de los más grandes como en el de los pequeños, y pretende traspasar los muros escolares par buscar en la realidad aquello que contribuya a generar criterio y opinión sobre las problemáticas nacionales y buscar una posición moral ante ello (Registro de trabajo de campo)

Las prácticas tienen énfasis tanto en producción como en usos, y los medios se trabajan por separado, cada uno bajo un proyecto diferente pero con el objetivo común de brindar a los estudiantes la tecnología de punta y de romper las barreras de lo global y lo local. (Registro de trabajo de campo)

Y en cuarto lugar, porque la producción en medios articula el espacio curricular con el saber de los estudiantes, con su mundo de vida:

Se han realizado otros videos correspondientes a celebraciones o actividades de las áreas. Se han producido también una serie de videos documentales llamado “Creaciones del Universo”, en los que se han trabajado temas como la aviación, la historia del cine y el kartismo, es decir, temas de interés para los estudiantes. La idea de realizar estos videos surge de la iniciativa de los mismos estudiantes, quienes presentan al Centro de Comunicaciones su investigación, donde se encargan de convertir esa información en un libreto para televisión. (Registro de trabajo de campo)

Los medios de comunicación, desde la perspectiva que se viene exponiendo y en contraste con la perspectiva informacional, se articulan entre sí, toda vez que los aspectos señalados hasta el momento confluyen bajo una intencionalidad más o menos explícita de los centros de comunicación: la de formar a los estudiantes en una lectura crítica de medios a través de su acercamiento a los lenguajes y formatos propios de los medios de comunicación. Los medios de comunicación, al circunscribirse a una propuesta educativa y comunicativa propia y por tanto, al desplegarse en un espacio escolar en el cual pueden articular sus propias lógicas de uso, producción, circulación y recepción, no se dispersan ya en una serie de funciones didácticas.

No obstante lo anterior, la perspectiva del comunicador social no logra poner en relación el saber de los medios de comunicación con otros saberes escolares, ni posibilita desplazamientos curriculares en las instituciones. Con el comunicador social los medios encuentran en la escuela un espacio propio, y sin embargo, este espacio no alcanza a permear las prácticas pedagógicas de los profesores. De este modo, podemos encontrar que en muchas instituciones, la perspectiva del comunicador social coexiste con la perspectiva informacional. Los profesores aún no se ponen en contacto con los medios de comunicación y, en este sentido, pueden limitarse a demandar a los centros de comunicación la elaboración de materiales con un fin didáctico. Desde esta perspectiva no se considera, entonces, que los profesores puedan producir mediáticamente:

A las producciones de video pueden vincularse estudiantes de bachillerato a través del programa “Creaciones del Universo”, espacio destinado a la realización de ideas libres, propuestas por algunos estudiantes. Algunos docentes colaboran presentando propuestas, pero no hay una tendencia constante al respecto (...) Los docentes que deseen realizar un video sobre el tema que estén trabajando en su área, pueden de igual manera acudir al Centro de Comunicaciones y solicitar orientación en la realización del video. Por ejemplo, un profesor de Educación Física quiere promocionar la práctica del rugby a través de un video educativo sobre el mismo. Él acude al Centro de Comunicaciones y presenta su idea, para que los encargados realicen la pre-producción. El docente hace sugerencias sobre eventos que podrían ser filmados o personas que podrían ser entrevistadas. Se realiza entonces un guión a partir del cual se programan las filmaciones, se diseñan entrevistas, se generan los textos. Se escoge un estudiante interesado en el tema, quien debe hacer una pequeña investigación sobre el

tema y hacer el papel de periodista, aprendiendo los libretos prediseñados. Posteriormente se realiza el proceso de filmación y por último, de edición. (Registro de trabajo de campo).

Por otro lado, al centrarse en la producción mediática sin unos referentes teóricos claros que contextualicen el sentido de los medios de comunicación en las actuales sociedades, la formación en medios puede ser un factor de reproducción de los esquemas culturales ligados al consumo, en la medida en que favorece la reproducción de los formatos comerciales de los medios en la escuela:

(...) el trabajo con los medios debe asemejarse al trabajo que se hace en el mundo laboral y profesional real. Se trabaja con base en el formato comercial pues este es llamativo para los estudiantes y con el que estos están familiarizados. Si bien es un proyecto comunicativo, según la profesora no se trabaja con marco de referencia teorías de la comunicación como la semiótica, sino más bien desde la idea de trabajar de manera real y semejante a la que se trabaja en los medios. (Registro de trabajo de campo)

La profesora se encarga de hacer contactos con diferentes personajes del mundo político o de farándula, tanto para entrevistarlos como para que los estudiantes reciban formación de estos en periodismo y en formas adecuadas de presentación de noticias. Los contactos con los noticieros de los canales comerciales son importantes, pues en muchas ocasiones ellos les suministran material, como por ejemplo los cortes de las películas del momento, que son incluidos en el noticiero. (Registro de trabajo de campo)

La perspectiva del comunicador social en la articulación entre los medios de comunicación y la escuela puede ser caracterizada como la presencia de una propuesta comunicativa en un espacio educativo. Esta perspectiva supone que lo comunicativo trae implícito lo educativo y no ve la necesidad de contextualizar la producción en medios en una propuesta educativa explícita. Así, se puede decir que la perspectiva del comunicador social:

- Se centra en establecer, a través de los medios de comunicación, una relación genuina entre adultos y jóvenes. Sin embargo, esta relación no está mediada por preguntas de contenido pedagógico y político, razón por la cual, no se ve un sentido educador más allá de la formación en medios. Por tanto, aunque tiene en cuenta la brecha intergeneracional, no toma en consideración las brechas social y económica como un asunto que debe ser asumido en la escuela.
- Descuida la relación entre el saber de los medios de comunicación y los otros saberes escolares. En este sentido, las transformaciones que posibilita en las relaciones entre los actores escolares y entre estos y el conocimiento sólo tienen validez en el espacio curricular que se le ha asignado a los medios en la institución.
- Implica una visión de la comunicación que, aunque es más amplia que la visión que de ella tienen las prácticas pedagógicas tradicionales, no toma distancia de las prácticas comunicativas agenciadas desde la perspectiva del mercado y del consumo.
- No posibilita la construcción de procesos de investigación en y desde la cultura escolar, pues aunque acerca la realidad contextual y cotidiana a la escuela, lo hace desde la perspectiva de los medios de comunicación, sin involucrarse en el estudio de esas realidades.

Los Medios de Comunicación en la Escuela: la Perspectiva Pedagógico-Crítica

La perspectiva del comunicador social abre un espacio formal en el currículo para el estudio de los medios de comunicación. Sin embargo este espacio no conduce, en la institución escolar, a un replanteamiento de las prácticas pedagógicas escolares. Como tal constituye una mediación para la cotidianidad escolar de los jóvenes a través del saber mediático, pero sin incluir esa realidad en el contexto más amplio de los conflictos sociales y económicos que caracterizan a nuestras sociedades. Puede decirse, entonces, que aunque se constituye como una propuesta comunicadora en y desde la escuela, la perspectiva del comunicador social no piensa la escuela desde las nuevas posibilidades que le ofrece el entramado comunicación-educación en la cultura.

La perspectiva pedagógico-crítica, por el contrario, parece estar repensando las prácticas escolares a partir de ese entramado y, de este modo, configura la escuela como una mediadora cultural que produce conocimiento sobre la realidad local. Los medios de comunicación en este sentido, posibilitan a partir del uso y producción mediáticas, la circulación de contenidos culturales locales:

“(…) vi en la emisora una oportunidad para que los estudiantes se involucraran y adquirieran una identidad cultural con su localidad...el objetivo es integrar y propiciar un espacio de acercamiento entre profesores y alumnos...”. (Profesora a cargo de la emisora y la Biblioteca de medios). Esta profesora explicaba que la integración con la identidad de la localidad se trataba de aprehender por medio de los trabajos realizados por los estudiantes sobre problemáticas de la localidad, los cuales harían parte no solo de la biblioteca, sino que a través de la emisora se podrían socializar hacia toda la comunidad educativa. (Registro de trabajo de campo)

En la institución hay interés por fortalecer la relación entre comunicación y educación, pero sobre todo con un fin claro que es el de mejorar la convivencia al interior de la comunidad educativa y reflexionar en torno a las condiciones sociales de la localidad, las cuales se plasman sobre todo en el material extraído de las investigaciones realizadas por los mismos estudiantes para la Biblioteca Digital. (Registro de trabajo de campo)

En este sentido, la escuela no se concibe ya como una institución destinada a la mera transmisión de conocimiento, sino como un “espacio de vivencia cultural donde se reproducen tanto como se transforman, critican y experimentan los contenidos de la cultura”, con la consecuencia de que “vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, concebir el aula como un foro abierto y democrático de debate, contraste y recreación de las diferentes perspectivas presentes con mayor o menor implantación en la comunidad multicultural de la sociedad postmoderna” (Gimeno, 1998: 260).

La escuela, desde la perspectiva pedagógico crítica, actúa como productora, reproductora y contextualizadora del saber, de tal manera que posibilita “contextualizar las tareas de aprendizaje dentro de la cultura de la comunidad donde tales herramientas y contenidos adquieren su significado compartido y negociado” (Gimeno, Op. cit.):

El audio-foro busca fortalecer los lazos de interacción Escuela- Familia a través de los audio-foros familiares y la radio en casa redimensionando los medios de comunicación audiovisual como pretexto de crecimiento humano. Consiste en construir varias historias en torno a temáticas significativas para las familias y posibilitar el diálogo y la discusión. Estas historias no tienen un final sino que se busca que éste sea construido por las familias. Estos procesos condujeron a varios tipos de productos como

escritos, fotos, filmaciones y grabaciones, con las cuales se adelanta el proceso de interpretación de la información. (Registro de trabajo de campo)

Se busca que la recepción de los productos de la emisora se realiza desde los conocimientos y valores que tienen los participantes (padres, madres, niños, niñas, docentes, facilitadores) acerca de su realidad y de sus vivencias concretas (experiencias y actitudes). Se privilegia al máximo la recuperación de la propia historia. Dado que los temas que se trabajan en los casetes viajeros se refieren a problemáticas que implican algún juicio de tipo moral (la drogadicción, el machismo, la crianza, la sexualidad, entre otros), se comenta que algunos padres y madres se muestran en franco desacuerdo con lo que allí se dice o la manera como se trabaja el tópico. (Incluso se han presentado casos de padres y madres que manifiestan que estos programas no son aptos para ser escuchados por los niños). Estos pueden expresar su inconformidad o su apoyo de manera escrita a través de la guía que devuelven a la institución, o bien, acudiendo directamente a la orientadora. Ella intenta trabajar con los padres para llegar a algún consenso. (Registro de trabajo de campo)

Las prácticas de producción están intrínsecamente ligadas a las prácticas de uso de lo que se produce. Es decir, en la producción (diseño, formato, tratamiento del tema, grabación, edición) participan distintos actores y en distintos niveles, puesto que lo que se busca es trabajar desde sus propias creencias, saberes, deseos o temores para que la recepción sea mucho más significativa. (Registro de trabajo de campo)

Los medios de comunicación, entonces, propician desplazamientos e innovaciones en las prácticas pedagógicas, en la medida en que hacen posible una triangulación entre los saberes escolares, los saberes locales y la constitución de propuestas comunicativas educativas locales, construidas de manera conjunta por los profesores y los estudiantes. Los medios de comunicación articulan así lo pedagógico, lo político y lo cultural, en la medida en que a través de ellos la escuela considera la brecha intergeneracional como una brecha que es a la vez social, económica y sobre todo cultural:

“(…) el trabajo desarrollado con el taller de video me deja satisfacciones grandes, veo que hay muchos muchachos que pueden formular de esto un proyecto de vida como lo hice yo, como lo hicieron muchos de mis compañeros. Veo que a través de esta herramienta se pueden buscar soluciones, un poquito como para nivelar la balanza de lo social, de lo cultural y de lo educativo (…)” (Registro de trabajo de campo)

Cómo balance de las prácticas comunicativas el rector afirma que el uso y producción con medios de comunicación, ha posibilitado reconocer la gran competencia comunicativa (interpretativa) que desarrollan actualmente niños y jóvenes con la imagen audiovisual, así como también, entender sus códigos y formas propias de expresión como el *piercing*, la estética “metalera” o la estética “candy”. Él subraya que el problema de la comunicación, no se asienta en lo fundamental, ni en el uso de las tecnicidades, ni en la posibilidad de interactuar cara a cara, sino en la intencionalidad y la finalidad con que se comunica. (Registro de trabajo de campo)

En la medida en que propician la circulación de los conflictos socioculturales, los medios de comunicación propician en y desde la escuela, la construcción de tejido social:

La emisora está ligada explícitamente a la problemática de convivencia que se presentaba en la Institución y se ha consolidado como medio de diálogo para atender estas diferencias, como espacio de participación y de construcción de proyectos de vida por parte de los estudiantes involucrados. (Registro de trabajo de campo)

Se busca que la realización y producción mediática, posibilite: a) el desarrollo de competencias comunicativas por parte de los estudiantes: que éstos sean capaces de construir una lectura crítica,

activa y creativa del mundo social; b) el acercamiento al mundo, los lenguajes y expresiones propias de los estudiantes y en general de las generaciones más jóvenes; c) involucrar en el espacio educativo el contexto social extra-escolar y d) la reconstrucción del tejido social, pues la producción del video además de ofrecer referentes de vida más amplios que los espacios barriales, se constituye en una herramienta para el “desarme”, como una forma de tramitación simbólica de las violencias, conflicto y diferencias que viven los jóvenes de la localidad, una vía distinta a la de los “puñetazos” y el pandillismo que buscar involucrar a los padres de familia, los maestros y estudiantes, en dinámicas de integración de la comunidad escolar. (Registro de trabajo de campo)

Uno de los propósitos más importantes de esta experiencia consistía en lograr mejorar la convivencia no sólo al interior, sino también en el entorno de la institución, por medio de la creación de un espacio radial que permitiera el diálogo entre los diferentes actores de conflicto: “nos dimos cuenta que era un medio por el cual nosotros podíamos llamar a los jóvenes a que resolvieran sus situaciones, sus conflictos de otra manera, dialogando”. El colegio, por estar ubicado en los cerros orientales del norte, zona de alta conflictividad, ha tenido una mala imagen ante la ciudad por lo que se considera que no pueden desarrollarse allí proyectos que incidan en la transformación de la realidad local, por las mismas circunstancias en las que viven. Si bien existían y siguen existiendo grandes problemáticas a nivel del sector, el colegio no es necesariamente escenario de los mismos conflictos; en su interior se viven situaciones conflictivas muy específicas del ámbito escolar que han tratado de resolverse. Teniendo esto en cuenta se dio inicio al trabajo en radio, mediante la adecuación de un espacio y la conformación de un equipo de estudiantes bastante interesados, coordinados por un administrativo. (Registro de trabajo de campo)

Desde esta perspectiva no sólo la realidad se acerca a la escuela a través de los medios de comunicación (la realidad que nos ofrecen los medios de comunicación comerciales) sino que, y en un movimiento contrario, los medios de comunicación permiten entrar a los jóvenes en contacto con esas realidades que, por no estar vinculadas al juego de la comunicación masiva propuesto por las agencias comerciales, parecen no existir:

Según dos estudiantes del grado séptimo, el trabajo en torno a la imagen (video y fotografía) ha posibilitado un espacio de gran aprendizaje, pues les permite investigar, acercarse y conocer, partiendo desde sus propios intereses y por medio de lenguajes artísticos y visuales; en los problemas y la realidad social. (Registro de trabajo de campo)

La perspectiva pedagógico-crítica toma distancia de los mensajes que promueven los medios de comunicación comerciales. En este sentido, no sólo no se reducen los medios de comunicación a los formatos comerciales, sino que se considera que se deben crear nuevos formatos y nuevas posibilidades acordes con una propuesta comunicativo-educativa agenciada por la institución escolar:

La profesora manifiesta que las emisoras escolares son diferentes a las comerciales y que deben cumplir funciones diferentes (...) se dice que la estrategia implementada redimensiona la Radio, es decir, la escucha, en la medida que se recrea dramatizadamente (manejo de voces y efectos sonoros), hechos que llevan a los niños y niñas a situarse en el papel de protagonistas y en esa medida los obliga a tomar posiciones críticas frente a las diversas situaciones planteadas. (Registro de trabajo de campo)

Radio en vivo con padres: consiste en la elaboración de guiones escritos con los estudiantes y padres, bajo la orientación de la profesora M... con temas del contexto el desempleo, el maltrato o la desmotivación, que se emiten como programas radiales en la institución. El final de los guiones se deja abierto para que los padres los terminen durante los talleres. En esta se posibilita su participación como libretistas, protagonistas de la historia y quienes resuelven los conflictos.

Radio en vivo con estudiantes: en esta estrategia los guiones son realizados por los niños y revisados por la profesora. Los temas trabajados están (soledad, abandono) ligados a la prevención. Se hace la misma dinámica de dejar el final abierto para que ellos los concluyan. (Registro de trabajo de campo)

La comunicación en la escuela se distingue así de la comunicación comercial y de las tecnicidades y tiene que ver más con la interacción entre los sujetos, con la construcción de proyectos de vida en medio de proyectos comunitarios:

La institución es un colegio público que ofrece una modalidad vocacional técnica que entiende la tecnología, antes que como aparatos sofisticados y novedosos, o como signo de progreso privativo de los países industrializados, o como un factor de bienestar y comodidad cuando no de destrucción, contaminación y deshumanización, como un recurso para la comunicación eficaz en contextos culturales significantes. (Registro de trabajo de campo)

La triple articulación entre medios de comunicación, realidad local y saberes disciplinares escolares descentran la labor tradicional del profesor en la escuela. Esto porque, en primer lugar, empieza a diferenciarse el saber pedagógico del saber disciplinar y, en segundo lugar, porque el profesor deja de considerar su práctica pedagógica como una tarea de transmisión de conocimiento, de contenidos escolares, y la redimensiona como una labor de mediación entre la realidad del niño, la cultura y el entorno escolar:

Para la coordinadora de la jornada de la mañana, la idea de utilizar el video como medio pedagógico es una estrategia para lograr hacer que el estudiante utilice elementos de su realidad cotidiana extraescolar, para generar una conciencia crítica ante el manejo de aquellos. Por otro lado, la idea es aplicar el énfasis pedagógico establecido en el PEI, el cual gira en torno al “aprendizaje significativo”, que, en términos de la coordinadora, busca asumir las realidades del niño para relacionarlas con la enseñanza: “Eso es lo que a ellos [a los estudiantes] les gusta”. Se busca “reorientar de forma positiva la parte de la televisión, se aprovecha lo que hay en el entorno para relacionarlo con lo que uno [como profesor] trabaja”. (Registro de trabajo de campo)

En una etapa posterior al proyecto de APrenderTV, la profesora ha utilizado la televisión para potenciar procesos de lectura y escritura. La profesora utilizó programas como *Gokú*, *Los Caballeros del Zodiaco* y *Hércules*, para acercar a sus estudiantes a la lectura de obras como *La Iliada*, *La Odisea* y *Cien Años de Soledad*, logrando que la mayoría de ellos comprendieran la estructura genealógica de estas obras. (Registro de trabajo de campo)

El grupo de docentes justifica su proyecto como una búsqueda de alternativas de solución al fracaso de la enseñanza del lenguaje, tanto oral como escrito lo que también implica deficiencias comunicativas que marcan el porvenir laboral, educativo y el desempeño de los jóvenes en la vida cotidiana, cuando no se traducen estas limitaciones en formas violentas de relación con sus semejantes. Uno de los puntos críticos de la pedagogía del lenguaje es tratar las competencias comunicativas como si fuesen habilidades a corregir que luego necesitarían de los apoyos tecnológicos para ser cabalmente desarrolladas, o responsabilizar a estos artefactos tecnológicos del desinterés y el bajo rendimiento académico de los estudiantes. Con estas concepciones se ignoran los saberes previos de los estudiantes, en particular la competencia oral y se desconoce la amplia cobertura e inmediatez de la comunicación que han hecho del mundo una aldea global. Además se pretende desconocer que cuando la institución educativa intenta privilegiar la cultura escrita por la vía de una normativización gramatical “no sólo se hace tedioso y entrabado el aprendizaje de la escritura y la lectura, sino que incluso se predispone al aprendiz contra el desarrollo del lenguaje oral”. (Registro de trabajo de campo)

El trabajo pedagógico toma forma, así, a partir de problemas de la realidad local a partir de los cuales se configuran proyectos de investigación que interrelacionan diversas disciplinas entre sí.

El trabajo con los medios de comunicación, entonces, tiene por contexto el despliegue de una práctica pedagógica innovadora:

(...) como ya se ha mencionado, en los proyectos desarrollados en video, el profesor aprende al mismo tiempo que sus estudiantes (a esto lo llama “aprendizaje empírico”) durante el proceso de discusión y recopilación de información para los talleres. El ideal es que los conocimientos de diversas disciplinas se involucren a lo largo de los proyectos, como sucedió en el “Proyecto de paisaje”, en donde se mezclaron la producción textual, el uso de la imagen, el conocimiento de problemáticas de la localidad y los aspectos técnicos y químicos del revelado de fotografías (por ejemplo, la oxidación-reducción). En palabras del profesor de Tecnología, “lo pedagógico es la búsqueda y aplicación de múltiples informaciones” (...) por medio de talleres, el profesor de tecnología ha enseñado historia de la televisión y cómo se realiza un programa: preproducción, producción y postproducción. Los estudiantes realizan los talleres y discuten en clase, adquiriendo los conocimientos necesarios para la realización del video final. Esta es la primera vez que se sigue este tipo de proceso para realizar un video y su edición dentro de la institución. (Registro de trabajo de campo)

De este modo, los profesores y los estudiantes se involucran en relaciones de cooperación en torno a la investigación del mundo local y al uso y la producción con medios de comunicación:

El profesor entrevistado comentó que él tuvo que aprender sobre imaginarios urbanos para adquirir algunas herramientas necesarias para asesorar a sus estudiantes. Este año se cierra proyecto con Programa RED y es necesario realizar un video. Para esto, el profesor de Tecnología ha seguido el modelo del “Proyecto de paisaje”, investigando y aprendiendo al mismo tiempo que sus estudiantes, pero ahora con video. (Registro de trabajo de campo)

En el 2001 el colegio participó en un proceso de formación ofrecido por la Corporación de Cine de Bogotá, en el que se capacitaron un grupo de estudiantes y profesores en el manejo de la cámara, en la construcción de guiones y en fotografía. Además, la Corporación capacitó en análisis y recepción de cine de acuerdo a unos parámetros preestablecidos. De esa capacitación nació la idea de realizar una obra para participar en el Festival Nacional de Video Estudiantil. El grupo de estudiantes capacitados distribuyó funciones y roles en la realización y construyeron un video con el que ganaron el concurso. (Registro de trabajo de campo)

Y la escuela empieza a abrir, a través de los medios de comunicación, su espacio a otros actores sociales, tales como los padres de familia y las comunidades locales:

Se están haciendo reuniones con la Asociación de Padres de Familia, para que los padres se vinculen a las capacitaciones en medios de comunicación y para que brinden su apoyo para que la emisora se proyecte como una emisora comunitaria. Esto permitiría que los jóvenes no sólo se escuchen dentro de los muros de la escuela sino ser oído en sus barrios, por sus familias y vecinos, para comunicar sus proyectos de vida. (Registro de trabajo de campo)

Puede decirse, entonces, que la perspectiva pedagógica crítica establece, desde el espacio escolar, un diálogo entre la cultura escolar y la cultura mediática, que, como tal, tiene implicaciones en al menos tres aspectos atinentes a la institución escolar: la organización de la escuela, esto es, las lógicas de construcción de proyectos, de relaciones entre los actores y de participación democrática en las decisiones colectivas; el currículo escolar, es decir, la configuración de nuevas posibilidades curriculares (currículo articulado a partir de preguntas de investigación, no de contenidos escolares) y el ingreso de nuevos saberes y nuevos códigos culturales a la escuela; y la reconstrucción colectiva de las prácticas pedagógicas escolares.

No obstante lo anterior, la perspectiva pedagógica crítica en los colegios de Bogotá:

- Requiere la explicitación de la propuesta comunicativo-educativa que subyace a las prácticas pedagógicas y mediáticas que se realizan en las instituciones.
- No consolida aún procesos de sistematización y de evaluación de las prácticas pedagógicas y mediáticas.
- Debería propender por una reconstrucción del saber pedagógico de los profesores que sostienen las prácticas comunicativo-educativas en las instituciones, como un modo de formación desde la práctica misma.

6.3 Conclusiones y Recomendaciones Generales del Estudio

A partir del Estudio que se ha presentado al lector, queda claro que en el conjunto de actividades, experiencias y proyectos contactados por esta investigación en la ciudad de Bogotá, existe una preocupación y un esfuerzo por construir prácticas de uso y producción con los medios y las nuevas tecnologías en el trabajo escolar, sin embargo, la fundamentación conceptual y la investigación en el campo Comunicación/Educación en las culturas escolares, están en ciernes o no están suficientemente consolidadas, salvo en los proyectos, con sesgos marcadamente comunicativos, otros con énfasis más pedagógicos, y unos pocos, que saben de la riqueza que pueden encontrar en los contextos locales y en su giro de acercarse a facilitar la expresión y expresividad de las culturas juveniles.

Algo semejante podría aseverarse respecto de la articulación curricular que pueden alcanzar las experiencias y proyectos de uso y producción con prensa, radio, video-televisión y TIC en los colegios públicos y privados y de manera más integral, con los Proyectos Educativos Institucionales o las áreas transversales del currículo: Educación sexual (Res. 3353/93), Formación para la democracia (Res. 16000/94), Cuidado y conservación del medio ambiente (Dec. 1743/94), y Utilización del tiempo libre de los estudiantes (Ley 115/94, Art. 204).

Sabemos que en nuestro contexto educativo, se ha generalizado una denominación abusiva o excesivamente laxa de lo que se entiende por “proyecto”, que muchas veces se reduce a un activismo que refleja un loco hacer para mostrar o simular un trabajo, que se afana sobre todo en el qué y en el cómo, pero que no se cuestiona reflexiva y críticamente por el problema del sentido de tal activismo por lo que en últimas termina fortaleciendo una institucionalidad del desencanto, la apatía y la indisciplina estudiantil y del malestar docente, sin atreverse a afrontar el divorcio de la escuela de cara a las transformaciones culturales, educativas y de socialización de la sociedad contemporánea.

Tales actividades pueden circunscribirse solamente a la modernización tecnológica (estar animados por una racionalidad funcionalista o una perspectiva técnico-instrumental), o sólo hacer prevalecer una estructuración alrededor del análisis crítico discursivo, de educación para la recepción en las audiencias o de alfabetización posmoderna para aprender a leer los medios o para aprender a operar productivamente con sus formatos y lenguajes (lo que corresponde a lo que hemos denominado la perspectiva de los comunicadores en la escuela, fuertemente

preocupada por los efectos ideológicos y morales de los *mass-media* pero menos por el *ecosistema comunicativo* que está configurando la sociedad² –Rodríguez Illera, 1988-).

Otro sentido en que pueden ser edificados los proyectos en Comunicación/Educación serían aquellos que inserten esa indispensable crítica de los contenidos y formas de seducción de los medios audiovisuales, replanteando la transformación educativa en una envergadura cultural, lo que significa para Martín-Barbero:

- replantear la idea de cultura vigente en nuestros contextos educativos que permitan entender las ciencias y tecnologías tanto como dispositivos de producción como de transformación de los modos de percibir, saber y sentir, lo que implica entender los medios y TIC como “*tecnologías intelectuales*” o *estrategias de conocimiento*;
- proyectos educativos que incorporen como *objetos de estudio curriculares*, los relatos y las estéticas audiovisuales, aprendiendo a *transformar la información en conocimiento*, por una lectura que descifre la multiplicidad de discursos que agencian, aprender a distinguir críticamente sus inercias narrativas y trampas ideológicas, pero también sus poéticas de repetición serial y las posibilidades estéticas de los nuevos géneros; y
- proyectos donde se ligue de manera auténtica y desde los primeros años la lectura con la creatividad, con el placer y el gusto por descubrir y escribir, como forma en que los textos audiovisuales y los hipertextos digitales terminarán sirviendo como condición indispensable para la vigencia y el futuro de los libros y como parte del derecho ciudadano fundamental a participar de manera crítica y creativa en la comunicación ciudadana (Cfr. Martín-Barbero, 2002a: 57-59).³

Para entender esta distancia entre las prácticas desarrolladas por los colegios, los procesos de intermediación que distintas agencias privadas y públicas vienen realizando para fortalecer teórica y metodológicamente las experiencias y proyectos con medios y TIC en la ciudad de Bogotá, y las tradiciones teóricas e investigativas de la educación y la comunicación que aparecen fusionadas de manera abigarrada y compleja en el campo C/E, pero que también están en la base de las políticas públicas culturales, comunicativas y de educación;⁴ precisamos del siguiente preámbulo conceptual.

En el proceso histórico de constitución del campo de la producción cultural (Bourdieu, 1995) la escuela y la universidad son instancias creadoras de competencias para el consumo cultural y “una forma de apropiación de los bienes simbólicos y una forma estandarizada de acumulación del capital cultural (de ahí la importancia del *currículum*)” (Ariño, 1997: 67). En la constitución del campo intelectual de la educación hay posiciones, relaciones y prácticas producidos por agentes especializados en “principios de comunicación dominantes” que son agentes del discurso

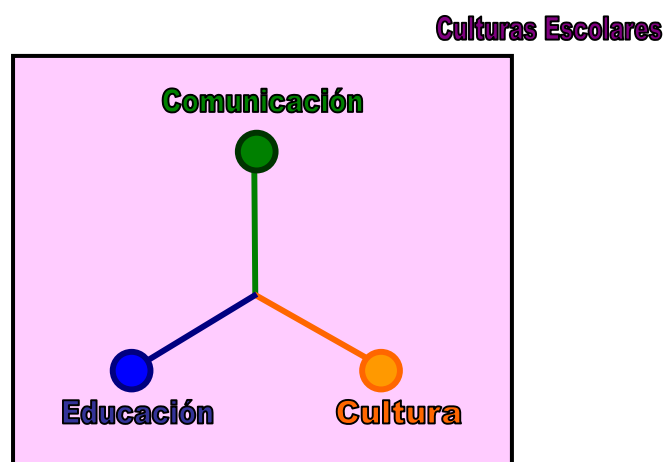
² Martín-Barbero enuncia tal caos cultural, como modelo y trama de interacciones, de lenguajes y de escrituras, de representaciones y narrativas que alteran las relaciones entre las esferas del ocio y del trabajo, entre lo privado y lo público y que han atravesado transversalmente la vida cotidiana, los saberes, las jergas y las rutinas (2002: 57).

³ A esta última orientación debemos añadir esa otra importante precisión acotada por este mismo autor, respecto a que la escuela debe entender que por donde pasa realmente el problema del poder en la actual sociedad, no es tanto por los modos de leer, como por los modos de escribir, es decir, de producir representaciones, de construir conocimiento.

⁴ Precisemos de pasada que se trata de políticas desarticuladas entre sí, producto de la feudalización política que viven tales sectores y cuya desvertebración contribuye a la inviabilidad social, productiva, política y cultural de las naciones latinoamericanas.

acerca de lo educativo y sus prácticas (Díaz, 1993: 19). Esto produce una división del trabajo que reproduce las tipologías sociales de las diferencias entre el trabajo intelectual productivo y reproductivo, lo que explica en cierta forma, los contrastes entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico (Díaz, Op. cit.: 24). Entre ambos campos se puede identificar un campo intermedio con una función recontextualizadora, subcampo cuyas posiciones, agentes y prácticas “se ocupan de la regulación de movimientos de los textos y prácticas del contexto primario de la producción discursiva al contexto secundario de la reproducción del campo pedagógico (Díaz, Ídem: 36).

Según lo anterior se trata entonces de por lo menos tres dimensiones que resultan intersectadas en el llamado campo C/E al propiciar el desarrollo de prácticas con los medios de comunicación y nuevas tecnologías:



Acordes con las tres perspectivas que hemos venido sustentando en este capítulo y que constituyen las configuraciones que pueden cobrar tanto los procesos de formación como de construcción de proyectos con los medios y TIC en las culturas escolares, podemos sintetizar en la siguiente matriz conceptual tal encuentro de planos

PERSPECTIVAS	DIMENSIONES DEL CAMPO C/E		
	Educación	Comunicación	Cultura
Técnico-Instrumental	❖		
Funcionalista Educación para la recepción en las audiencias Alfabetización posmoderna	❖	❖	
Pedagógico-Crítica	❖	❖	❖

Algunas conclusiones puntuales que se desprenden del estudio son:

- En el contexto educativo bogotano no existe una cultura de producción y uso de medios en la escuela. La mayoría de profesores, en este contexto, no desarrollan usos de los medios de comunicación al interior de sus prácticas pedagógicas.

- Ahora bien, en los colegios que cuentan con infraestructura para el uso y producción con medios de comunicación, la infraestructura no incide en los niveles de uso y producción, por lo cual puede afirmarse que las tecnicidades pueden estar siendo subutilizadas en la escuela.
- Puede decirse que la implementación de tecnicidades en la escuela tiene un carácter previo respecto de la constitución de un sentido pedagógico y comunicativo en las instituciones que posibilite el trabajo con medios de comunicación y TIC a través de proyectos, esto es, de la fomalización de una planeación rigurosa del trabajo, de sus alcances, de los objetivos que se le asignan, etc.
- En este sentido, la mayoría de prácticas se han constituido desde el activismo, lo que conlleva que no sean sostenibles en el tiempo, que no tengan incidencia en la transformación de la cultura escolar, que no hayan sido sistematizadas y que no hayan derivado en procesos de investigación y de producción de conocimiento.
- En la mayoría de las prácticas se presenta una preeminencia de la educación sobre la comunicación, en la que además se da una reducción de lo educativo a lo escolar que, al reconducir los medios hacia funciones didácticas, favorece la reproducción de prácticas pedagógicas autoritarias.
- La preeminencia de la educación sobre la comunicación se da en ausencia de un proyecto educativo-comunicativo explícito en las instituciones escolares, que articule el trabajo con los diversos medios de comunicación y las TIC.
- La asignación de funciones didácticas o de simple entretenimiento a los medios de comunicación y TIC, que no están circunscritas a un horizonte educativo comunicativo claro y articulado en la institución, conlleva la pérdida del potencial educativo y comunicativo de los formatos de los medios y los reduce simples soportes de informaciones. Así, la radio escolar no pasa de ser, muchas veces, otra cosa que la amplificación de sonido en las instituciones; la prensa escolar no es periódica; la televisión abierta no entra en el aula de clase, o lo hace “empaquetada” en el video; y los computadores se convierten en los nuevos cuadernos escolares.
- La desarticulación entre los medios de comunicación en la escuela es prominente, desarticulación que se hace más evidente entre éstos y las TIC.
- Las prácticas escolares con medios de comunicación y TIC muestran (y contribuyen a ahondar) el desfase existente entre las prácticas curriculares y el mundo de vida de los estudiantes, entre los saberes escolares y los saberes de la vida cotidiana.
- Prima, de acuerdo con todo lo anterior, una perspectiva informacional en el trabajo con medios de comunicación y TIC en la escuela, que se caracteriza por la ausencia de una producción mediática significativa en las instituciones y por unos usos ajustados a los modelos pedagógicos tradicionales.
- Sin embargo, en muchas instituciones escolares, especialmente privadas de estratos altos, comienza a irrumpir la figura del comunicador social, que le da al trabajo con medios y TIC una nueva dinámica que posibilita la construcción de relaciones más horizontales entre los

jóvenes y los adultos, que respeta los formatos de los medios en el contexto de la cultura escolar y que se articula a partir de prácticas de producción mediática. Así, los medios de comunicación han ganado en la escuela un espacio formal curricular, que en muchos casos se encuentra respaldado por un Centro de Comunicaciones en la institución.

- No obstante, la perspectiva de los comunicadores sociales hace primar la comunicación sobre la educación, de manera que, en la escuela, no logra afectar al resto de prácticas pedagógicas en la institución, no genera desplazamientos o nuevas posibilidades curriculares y coadyuva a mantener la tradicional distancia entre los profesores y los medios de comunicación y TIC.
- En este caso, sin un criterio educativo claro, los medios de comunicación, aunque pueden generar prácticas curriculares que articulan el mundo de vida de los estudiantes con la cotidianidad escolar, pueden reproducir esquemas culturales ligados al consumo.
- Ahora bien, aunque por su número son menos, se encuentran prácticas escolares con medios de comunicación y TIC que mantienen un equilibrio entre la educación y la comunicación. Son prácticas que se constituyen al modo de innovaciones pedagógicas y son agenciadas por los profesores, quienes entran en relaciones de cooperación y aprendizaje mutuos con los niños y jóvenes.
- Tales prácticas podrían propiciar cambios curriculares, toda vez que en ellas toman forma procesos de acercamiento entre el mundo local y el mundo escolar, que generan una articulación entre los saberes escolares, los saberes de los sujetos implicados en las prácticas y los saberes de las comunidades.
- Sin embargo estas prácticas aún no se inscriben en procesos más amplios de investigación pedagógica y de construcción del saber pedagógico. No han sido sistematizadas y, al haberse constituido como “trayectorias prácticas” no poseen unos referentes conceptuales que les permitan entrar en diálogo con otras prácticas y saberes más allá del relato de su experiencia.
- Desde el interior de las mismas prácticas, sus autores consideran prioritario:
 - i) mejorar el nivel técnico de las experiencias y proyectos
 - ii) mejorar la calidad de los productos mediáticos de las instituciones escolares
 - iii) promover la alfabetización audiovisual o la lectura crítica de medios de comunicación
 - iv) involucrar la comunidad educativa a los desarrollos en cada medio de comunicación
 - v) incorporar los medios y TIC a los procesos curriculares y a los PEI y
 - vi) encontrar caminos para ir más allá de los ámbitos escolares involucrando los contextos locales.
- Para ello, al interior de cada institución se debe:
 - i) asegurar la financiación de los proyectos educativos comunicativos
 - ii) asignar tiempos y espacios para que los profesores y los estudiantes participen en los proyectos
 - iii) fomentar el liderazgo de los estudiantes en los proyectos
 - iv) sistematizar las experiencias
 - v) buscar una mayor implicación de los directivos y profesores en el trabajo con medios
 - vi) reconocer el oficio del comunicador escolar

- vii) propender por el trabajo articulado entre comunicadores sociales y profesores en el contexto escolar
 - viii) transformar la verticalidad, linealidad y unilateralidad que caracteriza a las relaciones comunicativas de la cultura escolar tradicional
 - ix) invertir en equipos y en formación de los actores escolares
- Se considera la necesidad de que los colegios se organicen y conformen redes de trabajo en torno a los medios que posibiliten el intercambio de experiencias, la formulación de proyectos conjuntos y la publicación y puesta en circulación de los productos mediáticos de las instituciones escolares. Así mismo, se propone que las redes se constituyan de formas diversas, ya sea por medios, por Localidades o por intereses de sus autores, con el propósito de promover encuentros democráticos entre profesores y estudiantes de las instituciones públicas y privadas y entre los de diversos sectores y estratos de la ciudad.
 - Se debe promover que las escuelas bogotanas, como parte de sus procesos curriculares, incorporen, usen y produzcan intelectualmente con los medios y las TIC y, a través de los medios y la red mundial hagan conocer sus productos para ir más allá de sus fronteras (contexto local, distrital, nacional e internacional), empoderándose para construir nuevos significados históricos sociales.
 - La producción debería centrarse en mostrar la realidad escolar por parte de los mismos actores escolares y en generar espacios de participación de la escuela con los entornos locales.
 - Finalmente, el Estudio permitió identificar cuatro tipos de actores claves para la construcción de una política pública para los medios de comunicación y los TIC en la escuela: los actores escolares, quienes han delineado el campo a través de las “trayectorias prácticas”, las instituciones que formulan las políticas educativas y culturales (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Comunicaciones, Secretaría de Educación de Bogotá, IDEP), las Universidades y centros de producción de conocimiento sobre los medios de comunicación y la educación, y los medios de comunicación masiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEDO, Ignacio & DÍAZ, P. (1997). "Hipertexto, hipermedia y educación", en memorias del seminario internacional "hipertextos, hipermedia y aprendizaje", Universidad de Antioquia, noviembre.
- AGUADED, Ignacio & CABERO, Julio -Dir.- (1995). *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*. Universidad Huelva-Universidad de Sevilla-Universidad de Buenos Aires, octubre.
- ARIÑO, Antonio (1997). *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad*. Barcelona: Ariel.
- BECK, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós. Serie: Paidós básica; 89.
- BOURDIEU, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre – WACQUANT, L.J. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo: 63-78.
- CAIRNCROSS, Frances (1998). *La muerte de la distancia: cómo la revolución de las comunicaciones cambiará la vida de la empresa*. Barcelona: Paidós. Serie: Paidós Empresa; 63.
- _____ (2000). "La muerte de la distancia ¿para todos?". Publicado en: *Primer Foro de las Comunicaciones: Desafíos de la Sociedad de la Información en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: UNICOM-LOM Ediciones, Págs. 57-67.
- CASTELLS, Manuel (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, Vol. 1.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo & Error. Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo.
- _____ (2000). "El psicoanálisis: situación y límites". En: Ensayo & Error. Revista de Pensamiento Crítico Contemporáneo No. 7. Bogotá: Panamericana: 58-75.
- CERTEAU, Michel de (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana. Vol. 1, Artes de hacer: 145-165.
- DEL VALLE, Pablo (2002). "Radiocomunicaciones, (Primera parte)". Publicado en: Revista de Ingeniería Electrónica No. 33. Cali: Universidad San Buenaventura.
- DERRIDA, Jacques (1995). *Retóricas de la droga*. Publicado en: Revista Colombiana de Psicología. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, No. 4: 33-36.
- DÍAZ, Mario (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios del Valle.
- DIERCKXSENS, Wim (2003). *Del neoliberalismo al postcapitalismo. La construcción de alternativas más allá del neoliberalismo a partir de Seattle*. Bogotá: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- DUARTE GARCÍA, Noemí (2000). Educación mediática. *El Potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación*. México: Universidad Pedagógica Nacional – Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- FREIRE, Paulo, (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Ediciones Paidós. Serie: Temas de educación; 16.
- GARNHAM, Nicholas (2000). "La Sociedad de la Información como ideología: una crítica". Publicado en *Primer Foro de las Comunicaciones. Desafíos de la Sociedad la Información en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, Págs. 69-104.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- GRAHAN, Gordon (2001). *Internet (Una indagación filosófica)*. Madrid: Frónesis. Colección Cátedra Universitat de Valencia.
- GUYOMARD, Patrick y VANIER, Alain (1989). “Las formaciones de la institución”. Publicado en: MANNONI, Maud. *De la pasión del ser a la “locura” del saber. Freud, los anglosajones y Lacan*. Buenos Aires: México.
- HANNEMAN, Robert A. (2000). “Introducción a los métodos del análisis de redes sociales”. Departamento de Sociología de la Universidad de California Riverside, Traducción a partir de un documento web por la lista REDES (www.seneca.uab.es/antropologia/redes/redes.htm), octubre.
- HELG, Aline (1987). *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: CEREC.
- HERNÁNDEZ, Fernando & SANCHO, Juana María (2003). Entrevista a David Buckingham. “Afrontar la ingenuidad en la educación”. Publicado en: Cuadernos de pedagogía No. 328.
- HERRÁN, María Teresa (1999). “Pistas para el encuentro Comunicación/Educación. Estado del arte en Comunicación/Educación en el Distrito Especial de Bogotá dentro del Contexto Latinoamericano”. Publicado en: § HERRÁN, María Teresa, MARTÍN-BARBERO, Jesús & ZAMBRANO, Marco Fidel. *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Págs. 13-175. Serie: Horizonte de la educación y la comunicación; 3.
- HOBSBAWM, Eric (1998). *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Editorial Crítica.
- HUERGO, Jorge Alberto (1999). “Las alfabetizaciones posmodernas, las pugnas culturales y los nuevos significados de la ciudadanía”. Publicado en: Nómadas. Bogotá: DIUC-Universidad Central, No. 9, septiembre: 49-60.
- _____ (1999-2000). “Tecnologías y educación. Interrogaciones desde la trama entre cultura y política”. Publicado en: Razón y Palabra. Número 16, año 4, noviembre www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n16/jhuergo16.html
- _____ (2000). “Comunicación/Educación: Itinerarios Transversales”. Publicado en: *Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías*, Carlos Valderrama (edit). Bogotá, Universidad Central (Departamento de Investigaciones, DIUC) y Siglo del Hombre editores.
- KAPLUM, Mario (1992). “Método de Lectura Crítica” Publicado en: CENECA: *Educación para la comunicación. Manual Latinoamericano*. Santiago de Chile: CENECA-UNICEF-UNESCO.
- LANDOW, George P. (1992). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1997). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- LYOTARD, Jean-François (1989). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Barcelona: Ediciones Cátedra.
- _____ (1994). “Los derechos del Otro”. Texto mimeografiado de su conferencia en el Auditorio León de Greiff de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, marzo, 8 pág. (Traducción de Diana María Muñoz).
- MAFFESOLI, Michel (2000). “Nomadismo juvenil”. En: Nómadas Bogotá: Departamento de Investigaciones Universidad Central, número 15, octubre: 152-158.
- McLAREN, Peter (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- MEAD, Margaret (1977). *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Gránica Editor. Colección Libertad y Cambio.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (1994). “Dinámicas urbanas de la cultura”. En: *Comunicación y espacios culturales en América Latina*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Cátedra UNESCO: 141-142.
- _____ (1997). “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”. Publicado en: Nómadas. Santa Fe de Bogotá: Universidad Central No. 5, Sep. 1996: 10-22.
- _____ (1998). “Pensar la comunicación desde la comunicación”. Publicado en: III Encuentro de investigación educación y desarrollo pedagógico en el Distrito Capital: un balance internacional. Bogotá: IDEP: 354-363.
- _____ (1998a) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- _____ (2002). “La crisis de las profesiones en la sociedad del conocimiento”. Publicado en: Nómadas. Bogotá: DIUC-Universidad Central, No. 16, abril: 177-181.

- _____ (2002a). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- _____ & REY, Germán (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús & LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza (2000). *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Proyecto de Comunicación para la Infancia. Instituto Colombiano de Bienestar familiar. Bogotá, D.C.
- MINISTERIO DE COMUNICACIONES (2003). Decreto 1981 de 2003.
- MORDUCHOWICZ, Roxana -coord.- (2003). *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- MORIN, Edgar (1997). “La política de civilización”. Publicado en: Ensayo & Error. Revista de Pensamiento Crítico Contemporáneo. Año 2, No. 3. Bogotá: Nuevas Ediciones, septiembre: 68-95.
- OLLIVIER, Bruno (2001). *Internet, multimedios. ¿Qué cambia en realidad?* México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. ILCE.
- ONG, Walter (1994). *Oralidad y escritura*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- ORTIZ, Renato (1997). *Mundialización cultural*. Buenos Aires: Alianza editorial.
- PARRA SINDOVAL, Rodrigo (1996). “El tiempo mestizo”. En: *Escuela y modernidad en Colombia*. Vol. I: Alumnos y maestros. Bogotá: FES-FARB-COLCIENCIAS-IDEP, Págs. 229-258.
- PNUD (2001). *Informe sobre el desarrollo humano 2001. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Madrid, Mundi-prensa.
- POSTMAN, Neil (1995). *La desaparición de la infancia*. Barcelona: Eumo.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata: 11-18.
- QUÉNAU, Philippe (1995). *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Barcelona: Paidós.
- RAMONET, Ignacio. “El pensamiento único”. Conferencia magistral en el Encuentro Internacional de la Radio, organizado por Radio Netherland Internacional y Emisora La Chilena, Santiago de Chile, 6 y 9 de octubre de 1997.
- REY, Germán. (2000). “El Encuentro de los Icebergs”. En: Rodríguez, J-G. (Investigador principal). *Informe Final del estudio de seguimiento y evaluación de los materiales de la Caja de Herramientas Vida de Maestro para la formación permanente de docentes en Bogotá, Distrito Capital*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- RODRÍGUEZ, José Gregorio (2003). “Una mirada retrospectiva a los productos mediáticos del IDEP”. Publicado en: *Experiencias Docentes, Calidad y Cambio Escolar: Investigación e Innovación en el Aula. Memorias del V Congreso Distrital de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica del IDEP*. Bogotá, 9-11 de Julio de 2002. Bogotá: IDEP.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (1988). *Comunicación y educación*. Barcelona: Paidós
- RUEDA ORTIZ, Rocío (2003). “Desigualdad de género en el mundo escolar informatizado”. Elaboración a partir del proyecto de investigación “Ambientes Educativos Hipertextuales” desarrollado en el año 2000 en el marco del contrato IDEP- Universidad Central No. 80-1999 y con el apoyo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- SAVATER, Fernando (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, Pág.: 58.
- TEDESCO, Juan Carlos (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.
- _____
- VALDERRAMA H. Carlos Eduardo (2000). “Comunicación-educación. Un nuevo escenario”. Publicado en: *Nodos y nudos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, enero-julio. Págs. 1-10.
- _____ -edit.- (2000a). *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Universidad Central-DIUC.
- VIRILIO, Paul (1990). *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra, Pág.: 41.
- VATTIMO, Gianni (1994): *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.