

Comunicación y Escuela

Orientaciones para promover la incorporación,
usos y apropiación de los medios de comunicación
en las instituciones educativas de Bogotá



Bogotá: una Gran Escuela

Comunicación y Escuela

Orientaciones para promover la incorporación,
usos y apropiación de los medios de comunicación
en las instituciones educativas de Bogotá



Bogotá: una Gran Escuela

Luis Eduardo Garzón
Alcalde Mayor de Bogotá D.C.

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Elsa Inés Pineda Guevara
Subdirectora de Medios Educativos

Abel Rodríguez Céspedes
Secretario de Educación Distrital

Isabel Cristina López Díaz
Directora de Gestión Institucional

Vivianne Bernal Rojas
Martha Eugenia Serrano Ch.
Coordinación general e interventoría
Subdirección de Medios Educativos

Catalogación en la publicación, Universidad Nacional de Colombia

Comunicación y escuela: orientaciones para la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá / ed. José Gregorio Rodríguez -- Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

124 p.
ISBN : 958-97047-5-1

1. Comunicación en educación 2. Innovaciones educativas - Bogotá 3. Medios de comunicación de masas I. Bogotá. Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación Distrital

CDD-21 371.33 /2004

Título en inglés: *Communication and School: Guidelines to incorporate, uses, and appropriation of mass media in the educative institutions of Bogotá.*

Palabras clave: comunicación, educación, educación en medios, escuela, prensa, radio, video, televisión, Bogotá.

Key words: communication, education, mass media education, school, press, radio, video, television, Bogotá.

1ª Edición 2000 ejemplares

© Secretaría de Educación del Distrito Capital, Bogotá, 2005
Universidad Nacional de Colombia, Programa RED

ISBN 958-97047-5-1

Proyecto realizado por: Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media -RED- de la Universidad Nacional de Colombia

Equipo realizador: Director del proyecto: José Gregorio Rodríguez
Profesor del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas y Coordinador del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia
Asesor: Fabio López de la Roche
Profesor del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia
Prensa: Lina María Patricia Manrique
Radio: Olga Marín Arango
Video: Julio César Ospina
Televisión: Fernando Parada
Asistentes: Juan Carlos Garzón R., Liliana Martínez R. y Luz María Villegas B.

Corrección de textos: Luis Fernando García N.

Diagramación y montaje electrónico: Fernando Grisalez B. & John Khatib P.

Impresión: SB Impresores Ltda.

Prohibida la reproducción parcial o total de este libro sin permiso escrito de la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Impreso en Colombia

Secretaría de Educación de Distrito Capital

Avenida El Dorado No. 66-63 • Teléfonos: 3241000 Ext. 2400, 2409

www.sedbogota.edu.co • www.redacademica.edu.co

epineda@sedbogota.edu.co • vbernal@sedbogota.edu.co • mserrano@sedbogota.edu.co

Programa RED • Universidad Nacional de Colombia • Sede Bogotá

Ciudad Universitaria, Edificio Manuel Ancizar, Oficina 2001 • Tel/fax: (57-1) 3165170

www.unal.edu.co/red • progred_bog@unal.edu.co



Contenido

Agradecimientos	5
Introducción	7
1. Las relaciones cultura-comunicación-educación en el contexto de la ciudad	11
La ciudad: encuentro de diversidades	12
Viejas y nuevas formas -culturales y comunicativas- de ciudadanía	14
Comunicación, ciudad y escuela	14
Hacia una política pública de comunicación/educación para Bogotá	16
Referencias	21
2. El sentido de una educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación	23
Algunos enfoques y tendencias acerca de la educación en medios	24
Experiencias internacionales en educación en medios: lecciones prácticas	27
La educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación en Colombia y en Bogotá	32
Alternativas para la educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación en Bogotá	36
Referencias	40
3. Criterios para la incorporación, usos y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela	43
¿Incorporar los medios a la escuela?	44
Tendencias de incorporación, uso y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas de la ciudad	45
¿Para qué incorporar los medios y las tecnologías de la información y la comunicación a la vida de la escuela?	48
¿Qué debe incorporarse?	48
¿Cómo deben incorporarse?	50
¿Quiénes incorporan los medios a la escuela?	52
La formación de los agentes dinamizadores del proceso	53
Las formas de organización	54
Y... ¿la evaluación?	56
Referencias	57
Segunda parte: la prensa, la radio, el video y la televisión en la escuela	59
4. La prensa	61
La magia de la palabra escrita	62
Cuando Freinet llevó la imprenta al aula	62
¿Qué entendemos por prensa?	63
Una mirada retrospectiva	63
La prensa se matriculó en la escuela bogotana	64

Tendencias de trabajo con la prensa en instituciones educativas de Bogotá .....	.65
Sin compartimentos estanco: articulaciones del PEI con la prensa escolar .....	.66
¿Cómo educar con prensa? .....	.67
¿Cómo educar para la lectura crítica de la prensa? .....	.67
¿Cómo educar para la producción? ¡Manos a la obra! .....	.68
Sugerencias de infraestructura .....	.71
Opciones para la formación .....	.74
Referencias .....	.74
5. La radio .....	.77
El lenguaje sonoro .....	.78
El lenguaje de la radio .....	.78
Usos y apropiaciones de la radio .....	.80
La radio en la escuela, el modelo colombiano .....	.83
Múltiples posibilidades para incorporar la radio en la escuela .....	.86
Un esquema básico orientador .....	.89
Referencias .....	.91
6. El video .....	.93
Yo veo, yo escucho .....	.94
El video, una historia reciente .....	.95
El movimiento es una ilusión .....	.95
Enfoques para la incorporación, usos y apropiación del video en el contexto escolar .....	.96
Educar con video, educar en video, educar para hacer video .....	.97
Requerimientos técnicos básicos para la recepción y la producción .....	.102
Circulación del producto, socialización y evaluación de la experiencia .....	.104
Referencias .....	.105
7. La televisión .....	.107
La tentación omnipresente .....	.108
Una rápida mirada sobre el medio .....	.109
Televisión-educación una novela no tan rosa .....	.109
Televisión-educación en Colombia .....	.111
La importancia de la alfabetización audiovisual y la lectura crítica del medio: Educar para el medio ..	.112
Un modelo para analizar los mensajes televisivos .....	.113
La práctica televisiva. Luces, cámara...: Educar en el medio .....	.114
Uso pedagógico de la televisión. Fascinación y magia: Educar con el medio .....	.115
La educación audiovisual como parte del currículo .....	.116
Opciones para la formación del profesorado y comunicadores .....	.117
Equipo técnico: Requerimientos básicos de infraestructura .....	.117
Una consideración final .....	.118
Referencias .....	.118
Convergencias .....	.121

Agradecimientos

El desarrollo de este proyecto ha sido posible gracias al trabajo cooperativo entre la Subdirección de Medios Educativos de la Secretaría de Educación del Distrito Capital-SED- y el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia. La SED nos convocó, apoyó el proceso y aportó los recursos para la ejecución del proyecto y la publicación de este documento, y la Universidad asumió la responsabilidad de su realización.

Contamos también con la participación generosa de muchas personas que en las diferentes etapas del proyecto se reunieron con nosotros, enriquecieron la propuesta de lineamientos de política pública y abrieron horizontes en torno a las relaciones entre la ciudad, la comunicación y la educación; la educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación; y los criterios para la incorporación, usos y apropiación de los medios en las instituciones educativas de Bogotá. De manera muy especial, recibimos las luces del profesor Jesús Martín-Barbero, quien consideró el proyecto de importancia vital para Bogotá, leyó el documento y se reunió con los autores para comentar personalmente sus anotaciones, precisiones y recomendaciones, las cuales introdujimos al texto final.

En la fase de consulta, agradecemos los valiosos aportes de:

María Teresa Herrán - Investigadora independiente
Marisol Moreno - Profesora Universidad Nacional de Colombia
Martha Herrera - Profesora Universidad Pedagógica Nacional
Boris Bustamante - Profesor Universidad Distrital
Fernando Aranguren - Profesor Universidad Distrital
Carlos Eduardo Valderrama - Profesor Universidad Central
Margarita Fernández - Comunicadora Escolar CAFAM
Alma Montoya - Grupo Comunicarte y Universidad Minuto de Dios
Carolina Barrera - Franja Infantil RCN-TV
Carlos Alberto Jiménez - Corporación Comunicar
Miguel Chavarro - Escuela-País
Jaime Niño Díez - Comisionado CNTV
Alejandro Álvarez - Subsecretario Académico SED Bogotá
Piedad Caballero - Observatorio Tecnologías de la Información y la Comunicación MEN
Kathy Osorio G. - Asesora Comunicación Educativa MEN
María Victoria Polanco - Dirección de Acceso y Desarrollo Social Mincomunicaciones
Mónica Vega - Dirección de Seguridad Secretaría de Gobierno
Patricia Rodríguez - Vicepresidenta de TV y Directora Señal Colombia Inravisión
Elsa Inés Pineda - Subdirectora de Medios Educativos de la SED
Vivianne Bernal - Subdirección de Medios Educativos de la SED

Martha Serrano - Subdirección de Medios Educativos de la SED
 Gina Lorena Varón - Subdirección de Medios Educativos de la SED

En la fase de análisis del documento, agradecemos los comentarios y sugerencias de los profesores y comunicadores que permitieron hacer ajustes, precisiones y aclaraciones. Son ellos:

Fernando Forero	Institución Educativa Distrital El Porvenir
Irma Torres R.	Institución Educativa Distrital Benjamín Herrera
Erney Rincón	Institución Educativa Distrital Benjamín Herrera
Luis Ernesto Beltrán	Institución Educativa Distrital El Rodeo
Dolly Rocío Ayala G.	Institución Educativa Distrital El Rodeo
Alejandro Vásquez W.	Institución Educativa Distrital Provincia de Quebec
Mauricio Romero T.	Gimnasio del Norte
Margarita Fernández	Colegio Cafam
Alexandra Escobar	Institución Educativa Distrital Santa Bárbara
Rubia Leonor Castro D	Institución Educativa Distrital Santa Bárbara
Viviana Pineda	Institución Educativa Distrital Santa Bárbara
María Consuelo Castellanos	Institución Educativa Distrital Santa Bárbara
Edgar Rusinke	Institución Educativa Distrital Santa Bárbara
Deiber Villa	Institución Educativa Distrital Santa Bárbara
Josué Correa	Institución Educativa Distrital Santa Bárbara
Martha Ruth Cepeda	CEDID Ciudad Bolívar
Cielo Jeaneth Mendoza G.	Institución Educativa Distrital Tomás Carrasquilla
María Esperanza Martínez	Institución Educativa Distrital San José Sur Oriental
Cristina Rodríguez Ch.	Normal Superior María Montessori
José Ayala C.	Institución Educativa Distrital Nuevo Horizonte
Cecilia Rodríguez F.	Institución Educativa Distrital Friedrich Naumann
Lucelly Villa B.	Centro de Comunicación - Paulinas
Fernando Rincón	Asesor de la Subsecretaría Académica SED

La acogida que todas estas personas nos brindaron y sus valiosos comentarios, venidos de la experiencia y la reflexión, nos animaron a seguir adelante y sirvieron de crisol para decantar las ideas iniciales y avanzar en esta propuesta que esperamos aporte el mayor beneficio para los bogotanos, en especial para los niños y los jóvenes que puedan acceder y participar en los procesos que aquí se proponen.

Introducción



Bogotá, en su condición de ciudad que está continuamente en proceso de construcción, no solo físicamente, sino en su tejido social, constituye uno de los ejemplos más destacados de cambio y de modernización en América Latina. Hasta hace una década éramos una de las ciudades más caóticas, peligrosas y poco atractivas; hoy, visitantes y habitantes coincidimos en que la cara de la ciudad y su calidad de vida han mejorado. Los avances en los diversos terrenos son muy positivos; sin embargo, debemos reconocer que gran parte de sus habitantes están excluidos de los bienes y servicios que ofrece la ciudad.

El diagnóstico que la Secretaría de Educación del Distrito Capital -SED- hace de la situación actual en el marco del Plan Sectorial de Educación 2004-2008 *Bogotá: una Gran Escuela*, deja en claro que falta mucho por hacer:

Bogotá es ciudad cosmopolita y ciudad-región, con una gran diversidad y riqueza cultural y escenario de agudos contrastes sociales y económicos. Pese a los índices logrados en crecimiento económico, ingresos y en inversión pública la mayoría de sus habitantes viven en condiciones de pobreza o indigencia, y algunos sectores han sufrido en los últimos años retrocesos significativos en sus condiciones materiales de existencia.

El crecimiento económico y el aumento de la inversión pública contrastan con el incremento de la pobreza y la profundización de la brecha social, la inequidad y la exclusión. En efecto, cerca del 50% de la población se encuentra excluida de la vida social, económica y política de la ciudad.

Desde el punto de vista de los ingresos, entre 1997 y 2003 el porcentaje de población de la ciudad por debajo de la línea de pobreza pasó de 35.1% a 46.2% y el porcentaje por debajo de la línea de indigencia pasó de 6.8% a 12.3%.

Las condiciones de pobreza que se traducen en malnutrición y que dificultan el acceso al trabajo, la salud y la vivienda, tienen una incidencia directa sobre la educación y el funcionamiento de la escuela. La pobreza afecta negativamente el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas y el ejercicio de los derechos ciudadanos y, para la mayoría de la población se constituye en el principal obstáculo para el acceso y permanencia en el sistema educativo (Bogotá D.C. Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación 2004: 19-20).

Esta situación ayuda a comprender mejor el objetivo general del Plan de Desarrollo 2004-2008 *Bogotá sin indiferencia. Un compromiso social contra la pobreza y la exclusión* que dice:

Construir colectiva y progresivamente una ciudad moderna y humana, incluyente, solidaria y comprometida con el desarrollo del Estado Social de Derecho, con mujeres y hombres que ejercen su ciudadanía y reconocen su diversidad. Una ciudad con una gestión pública integrada, participativa, efectiva y honesta que genera compromiso social y confianza para avanzar en la reconciliación entre sus habitantes y en la garantía de sus derechos humanos. Una ciudad integrada local y regionalmente, articulada con la Nación y el mundo para crear mejores condiciones y oportunidades para el desarrollo sostenible de las capacidades humanas, la generación de empleo e ingresos y la producción de riqueza colectiva (Bogotá D.C. Concejo Distrital. Acuerdo 119 de junio 3 de 2004).

La comunicación entre los habitantes, entre ellos y sus gobernantes y entre Bogotá y el mundo, es un aspecto fundamental en la puesta en marcha de la ciudad para lograr este propósito y requiere pensar y actuar frente a los estilos y formas de comunicación que circulan en el ámbito urbano, al papel que juegan los medios y tecnologías de la información y la comunicación, al acceso y apropiación que los más diversos sectores de la sociedad tienen a tales medios, a los canales de participación, a la educación que se ofrece para el ejercicio de la ciudadanía y a las posibilidades reales que pueden gestarse desde las instituciones escolares.

En este contexto, la Secretaría de Educación del Distrito Capital, por intermedio del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, convocó a algunos ciudadanos, expertos en diversos campos, quienes aportaron su experiencia y saber para proponer un horizonte que oriente la reflexión y la acción en torno a las relaciones entre la comunicación y la educación en la ciudad, fundamentalmente la formulación de unos lineamientos de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación y brinde unas orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiación de la prensa, la radio, el video y la televisión en las instituciones educativas del Distrito Capital de Bogotá.

El proyecto que emprende la Secretaría de Educación no es posible llevarlo a cabo sólo como un propósito sectorial y exige articular esfuerzos con otras agencias del Estado, los medios y las entidades de información y comunicación, públicas y privadas, la academia, la escuela y la ciudadanía. Con el propósito de animar la reflexión y la discusión, e incidir en las prácticas de comunicación y en la incorporación, usos y apropiación de los medios y tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones escolares del Distrito Capital, se pone a consideración de los bogotanos este documento que pretende recoger tanto los aportes que los expertos dieron en las reuniones de trabajo, como la experiencia que ha venido construyendo la ciudad desde diversos ámbitos: la investigación y la innovación, la práctica pedagógica, los proyectos mediáticos, las políticas públicas y las reflexiones de muchos pensadores.

El texto se estructura en dos partes: en la primera (capítulos 1, 2, y 3), se hacen unos planteamientos que cobijan 1) las relaciones cultura-comunicación-educación en el contexto de la ciudad, 2) el sentido de una educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación y, 3) orientaciones para la incorporación, usos y apropiación de los medios en la escuela. En estos

capítulos se recogen los elementos básicos de la discusión que sirven para formular un horizonte de política pública acerca de la comunicación/educación en la ciudad y fundamentan las propuestas acerca del papel de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos; se analizan diversas tendencias de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación; se hace un breve recorrido por los antecedentes próximos en algunos países y, de manera más concreta, en Bogotá y Colombia; y se esbozan alternativas que puedan ponerse en acción desde las instituciones escolares.

La segunda parte busca caracterizar cuatro medios y propone alternativas abiertas para incorporarlos a la vida escolar; así, los capítulos 4) La Prensa, 5) La radio, 6) El video y 7) La televisión, presentan a los lectores unas breves consideraciones sobre el desarrollo del medio y sus relaciones con la escuela, las cuales contextualizan las propuestas de aprender a leerlo críticamente, comunicarse a través de cada medio y usarlo pedagógicamente. Finalmente, el Capítulo *Convergencias* busca abrir horizontes acerca de las articulaciones de la comunicación con la educación y de los medios con la escuela.

1. Las relaciones cultura-comunicación-educación en el contexto de la ciudad

José Gregorio Rodríguez
Profesor del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas
y Coordinador del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia

Fabio López de la Roche
Profesor del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales
de la Universidad Nacional de Colombia



La vida de cada ser humano no escapa a las relaciones que establece con otras personas y esas relaciones se caracterizan por las formas de comunicación que establecen los sujetos con quienes convive y con otros que, estando lejos, se hacen presentes por diversos medios, al punto que se tornan familiares. La condición urbana facilita el acceso a la información por medios muy diversos y multiplica los encuentros presenciales y virtuales entre las personas. Tanto la explosión informativa como la proximidad con otros, nos exigen capacidades complejas para relacionarnos pacíficamente y para cooperar con actores muy diversos y, en la mayoría de los casos desconocidos, en la construcción de la trama social.

La ciudad: encuentro de diversidades

En la actualidad, las ciudades constituyen el hábitat para la mayoría de la población humana del planeta y muy pronto tres de cada cuatro personas vivirán en las ciudades. Colombia no es la excepción y en los últimos cincuenta años hemos pasado de ser un país rural a ser una sociedad urbana, en la que Bogotá juega un importante papel, pues se ha convertido en ejemplo de vida urbana y de organización como ciudad. Nuestra ciudad acoge hoy a cerca de siete millones de personas, venidas de todos los rincones del territorio nacional y de las más diversas latitudes de la tierra y se consolida como la gran ciudad colombiana y una de las más importantes de América Latina.

Si bien, las ciudades se diferencian por su paisaje físico, es el comportamiento de sus habitantes y su compromiso en construir un paisaje humano que facilite la convivencia pacífica, la expresión de la diversidad y la solidaridad, los que definen el carácter urbano. "La ciudad es una composición espacial definida por la alta densidad poblacional y el asentamiento de un amplio conjunto de construcciones estables, una colonia humana densa y heterogénea conformada esencialmente *por extraños entre sí* (Delgado 1999: 23).

Esta condición de extrañeza es la que caracteriza a las ciudades como verdaderas *urbes* o *cosmopolis* porque están abiertas a la diversidad del cos-

mos y porque son los espacios propios para que se viva esa diversidad y se manifieste en múltiples formas. El carácter urbano se entiende como

un estilo de vida marcado por la proliferación de urdiembres relacionales deslocalizadas y precarias [...] Lo urbano consiste en una labor, un trabajo de lo social sobre sí: la sociedad "manos a la obra", produciéndose, haciéndose y luego deshaciéndose una y otra vez, empleando para ello materiales siempre perecederos [...] Las relaciones urbanas son, en efecto, estructuras *estructurantes*, puesto que proveen de un principio de vertebración, pero no aparecen estructuradas -esto es concluidas, rematadas-, sino *estructurándose*, en el sentido de estar elaborando y reelaborando constantemente sus definiciones y sus propiedades, a partir de los avatares de la negociación ininterrumpida a que se entregan unos componentes humanos y contextuales, que raras veces se repiten (Delgado 1999: 23-25).

En este contexto podemos entender nuestra formación como ciudadanos del planeta y nuestra participación en la construcción de la ciudad: si cada encuentro con los desconocidos se convierte en una oportunidad para establecer con ellos relaciones de reconocimiento, respeto, cordialidad, cooperación y solidaridad, la ciudad será un espacio que invita al crecimiento humano. Por el contrario, si nuestros encuentros están marcados predominantemente por la indiferencia o la agresión, cada sitio de la ciudad se convertirá en un lugar de miedos, ausencias y negaciones de la vida.

En la ciudad es posible realizar un proyecto personal propio que respeta el carácter privado de nuestra intimidad y en ella encontramos las más diversas fuentes que nos estimulan para la creatividad y para la participación en proyectos colectivos: en el espacio urbano se funden a cada instante y de múltiples maneras lo privado con lo público. Una educación urbana tiene, entonces, dos grandes propósitos: aprender a hacer nuestras vidas en la ciudad, es decir, habitar la ciudad, y aprender a construir con los extraños y diferentes la vida pública, participando en la realización de proyectos comunes que vayan en beneficio de todos. Esta doble dimensión de habitante y de ciudadano tiene implicaciones cognitivas, estéticas, éticas y políticas puesto que hacen posible articular armónicamente la formación de mujeres y hombres

libres que urden su autonomía y su crecimiento personal a través de su propio actuar independiente y de su interacción con otros para soñar y hacer realidad sueños compartidos.

La ciudad se presenta a sus habitantes para que la admiren, como hacen los turistas cuando pasan de visita; pero no se queda ahí, ella se nos ofrece para conocerla, disfrutarla y hacerla nuestra. Habitar la ciudad significa aprender las maneras como nos aproximamos a ella, como reconocemos y nos relacionamos con los distintos espacios (parques, plazas, museos, bibliotecas...), haciéndolos lugares familiares u hostiles, cómo usamos su equipamiento y nos apropiamos de los bienes y servicios. También significa que aprendemos a reconocer a los otros, a entablar relaciones de vecindad o a actuar con los que nos resultan extraños y desconocidos. En una dimensión más amplia, reconocemos que la ciudad es fragmentada (Pérgolis s.f.) y no es posible que todos la vivamos de la misma manera porque existen diferencias, pero también porque existen excluidos que no pueden disfrutar las ofertas de la ciudad y otros que exceden su apropiación, al punto de convertir lo público en propiedad y disfrute privado. La condición urbana exige que reconozcamos tanto las oportunidades que nos ofrecen las ciudades, como las formas de exclusión que hemos perpetuado históricamente, las cuales no se extinguen por el solo hecho de vivir en grandes metrópolis, sino que toman nuevas formas y cobran nuevas víctimas.

Aprender a habitar la ciudad, a ser sus habitantes, implica entonces una múltiple relación: con el hábitat que hemos construido históricamente y con los habitantes que hoy la habitan, pero también con aquellos que la han habitado y en su trajinar nos han dejado sus huellas. Esta relación con el ambiente físico y con el humano y con el presente y el pasado son inseparables, pues las ciudades no están hechas de calles y casas, de pisos y tejados, de plazas y parques "sino de relaciones entre las medidas de su espacio y los acontecimientos de su pasado [porque] la ciudad no cuenta su pasado, lo contiene como las líneas de una mano, escrito en las esquinas de las calles, en las

rejeras de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los pararrayos, en las astas de las banderas, cada segmento surcado a su vez por arañazos, muescas, incisiones, comas" (Calvino 2001: 25-26).

Conocer y apropiarse de la ciudad y aprender a convivir armónicamente con los desconocidos, los extraños, los diferentes, constituye la base para maravillarnos y disfrutar de cada lugar que recorreremos y de cada acto al que asistimos, pero también constituye una puerta de entrada para reconocer nuestra propia condición histórica de habitantes, nuestro puesto en la ciudad que habitamos y nuestro papel en la continuación de la construcción urbana, es decir, nuestra condición de ciudadanos.

Exigir nuestros derechos, tomar conciencia de los problemas de orden ambiental, social, cultural y político y comprometernos con nuestra acción a participar en la vida de la ciudad constituye otra de las metas de la educación urbana. Así, la ciudadanía que aprendemos a través de la participación democrática del gobierno de la ciudad se constituye en el mejor camino para aprender a ser ciudadanos del mundo, cosmopolitas, en el sentido que lo propone Martha Nussbaum (1999), artífices de paz en los diversos lugares que tengamos que vivir, porque hemos aprendido a ser solidarios con los otros, por el solo hecho de ser humanos, reconociendo, aceptando, respetando y disfrutando sus diferencias étnicas, culturales, religiosas, políticas, sexuales, de nacionalidad, edad o de clase social (Rodríguez 1997).

La condición urbana permite hacer nuestra vida con otros y participar en los momentos efímeros que tejemos en cada instante de nuestro trajinar por la ciudad. También hace posible que nos interese por los asuntos que van más allá de nuestras relaciones directas y participemos en la vida pública, en la dirección de la ciudad. La democracia participativa que nos hace ciudadanos activos, directriz trazada por la Constitución de 1991 en nuestro país, es una deuda que tenemos y a la que debemos buscarle salidas, procurando alternativas de participación que incluyan a todos, también los que hoy habitan en "Nadalandia, que

es el país donde habitan los nadies", como lo llama Eduardo Galeano (2004).

Viejas y nuevas formas -culturales y comunicativas- de ciudadanía

Buena parte de lo que venimos planteando tiene que ver con las posibilidades de desarrollo de actitudes, valores y prácticas de ciudadanía. La ciudadanía se ha venido asumiendo desde tres dimensiones: Una que tiene que ver con el reconocimiento de un conjunto de derechos civiles, económicos, sociales y culturales. Una segunda dimensión relacionada con el cumplimiento por parte de los ciudadanos de una serie de deberes y obligaciones, y que se articula simultáneamente con espacios de proyección de las virtudes ciudadanas. Y una tercera relacionada con los aspectos identitarios o de pertenencia cultural, nacional, regional, local, urbana, étnica, religiosa, lingüística, de opción sexual, etc., que ha dado origen a formas de participación, de reivindicación y de reconocimiento diferenciadas, en medio del creciente paisaje multicultural estimulado por los desplazamientos y las migraciones transnacionales (Kymlicka, 1996).

El desarrollo de la ciudadanía y con seguridad la profundización de la democracia y de las relaciones democráticas en las sociedades contemporáneas se podría relacionar con las posibilidades de desarrollar y poner en práctica esas tres dimensiones de la ciudadanía específicamente pensadas desde sus implicaciones para la comunicación social.

Desde la perspectiva de los derechos existe toda una herencia y una búsqueda desde los tiempos del *Informe Mc Bride* de comienzos de los 80 (Mc Bride y otros, 1993) hasta las movilizaciones contemporáneas por el derecho a la información. Los ciudadanos tienen derechos o por lo menos debieran tener derechos, a ser informados con equilibrio, profesionalismo y objetividad, a contar con sistemas de medios plurales y competitivos así como con sistemas regulatorios de los medios de comunicación y del ejercicio periodístico, muy importantes en una época como la actual, caracterizada por el repliegue de las lógicas de servicio

público y por el reforzamiento de los intereses mercantiles en la comunicación masiva. Pero los ciudadanos tienen también derechos a la emisión por distintos medios masivos o no, de sus opiniones y perspectivas sobre la sociedad. Como en el ejercicio de todos los derechos, la cuestión pasa aquí también por la existencia de garantías y posibilidades efectivas para poder ejercerlos.

La dimensión de los deberes, obligaciones y virtudes, obliga a pensar también específicamente para la comunicación, un conjunto de posibilidades y líneas de acción tales como la asociación y la creación de medios y empresas periodísticas independientes como garantía de la pluralidad de la información, el cultivo de valores como la capacidad de escuchar y de valorar opiniones distintas de las propias, o la disposición a la crítica de aquello que se considera inconveniente y a la expresión de las propias perspectivas sobre las cosas.

Las dimensiones identitarias de la ciudadanía resultan muy importantes hoy en sociedades como la colombiana, donde ya desde mucho antes de la Constitución de 1991, diferentes sectores sociales, políticos y culturales venían propendiendo por posibilidades y espacios de expresión de sus causas, reivindicaciones y específicas demandas de visibilidad y reconocimiento. Mucho tiene por hacer la sociedad colombiana, sus sistemas y subsistemas regionales y locales de medios, o espacios comunicativos como la escuela, el barrio, las iglesias, las universidades, los lugares de trabajo, en dirección a la construcción de un diálogo intercultural que propicie el desarrollo de identidades nacionales multiculturales y la generación de espacios culturales y comunicativos en las ciudades, abiertos al reconocimiento de la diversidad política y cultural (López de la Roche 2000).

Comunicación, ciudad y escuela

La construcción permanente de la ciudad, característica propia de la urbe y la condición urbana, pasa por el libre desarrollo de sus ciudadanos. Para ello es importante que la ciudad genere espacios que recuperen la capacidad expresiva de los sujetos y pongan en escena la vivencia cotidiana que cada quien tiene de la ciudad desde la

perspectiva de las diversas culturas que la constituyen. De este modo, el encuentro entre las lógicas de lo global y las lógicas de lo local, presentes en la ciudad de manera implícita en las estéticas, en las generaciones, en las tradiciones, puede hacerse realidad, y posibilitar para los sujetos un reconocimiento de los nuevos contextos globales y sus dinámicas.

En el contexto urbano, la información y la comunicación cobran inusitada importancia por cuanto cotidianamente estamos frente al mundo y a los Otros, ya sea presencialmente, a través de las múltiples huellas que nos han dejado en cada rincón de la ciudad, o de algún medio (teléfono, radio, prensa, televisión, Internet...). Nos encontramos con el propósito de hacer nuestros propios caminos, de compartirlos, o de emprender aventuras comunes. Podríamos afirmar que la ciudad constituye el escenario privilegiado para el encuentro humano y la comunicación; por tanto, en cada instante y en cada lugar nos educamos en las formas de relacionarnos con los otros y aunque los eventos comunicativos los realiza cada sujeto, existen estilos de comunicación que predominan en los diferentes contextos, y esos estilos nos educan configurando formas generalizadas de relación entre los habitantes de un lugar, estilos de comunicación locales.

Un estilo de comunicación vertical autoritaria, considera al receptor como vacío y carente de poder e iniciativa, a quien debe llenarse de mensajes para que aprenda y obedezca; la sociedad debe ser homogénea y las diferencias no son toleradas; a este estilo le corresponde generalmente una educación bancaria, como la llamó Paulo Freire (1971), porque el educador sabe y el educando no sabe, luego debe enseñársele a conocer, a querer y a actuar. Un estilo de comunicación persuasiva busca que el receptor responda según lo quiere el emisor y genera una educación que busca condicionar al educando para que aprenda aquello que los dirigentes o tutores creen es lo correcto; este modelo de comunicación, imperante en la actual sociedad de mercado, busca a través de la propaganda y la publicidad que cada sujeto sea un consumidor y hace de la educación un proceso fun-

cional a los intereses del capital. La comunicación adquiere un carácter dialógico cuando se considera como un proceso en el cual, "dos o más seres humanos intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos aunque sea a distancia y a través de medios artificiales" (Kaplún 1985); en este contexto, la educación es un proceso interactivo (Hopenhayn 1998) en el cual educandos y educadores son sujetos con poder y portadores de una historia individual y colectiva que se pone en juego a través de su participación en la interacción.

Estos estilos de comunicación se encuentran en las dinámicas cotidianas de la ciudad, la escuela y la familia: los hay autoritarios, manipuladores o libertarios y cada individuo aprende a obedecer, a consumir o a ser libre, configurando sociedades obedientes, consumistas o con vocación crítica y autonomía. Como la educación históricamente se ha centrado en el disciplinamiento y la urbanidad ha sido considerada como el aprendizaje y ejercicio de la 'buenas maneras' que un grupo social creía universales, la mayoría de las personas hemos aprendido a obedecer y a consumir, en detrimento de la formación de un criterio propio que hace posible tanto la emergencia del sujeto como la formación del ciudadano.

El potencial educador de la ciudad pasa, entonces, por su capacidad para propiciar formas diversas de comunicación que no tengan como propósito exclusivo la dominación y hagan posible el florecimiento y fortalecimiento de la diversidad de expresiones. Es así que la tarea de hacer de la ciudad un espacio educativo va de la mano con la democratización de las comunicaciones y con las posibilidades de participación en el ejercicio del poder. Las relaciones entre la comunicación y la educación en la ciudad tienen, entonces, unos referentes más amplios por cuanto conllevan procesos culturales y opciones políticas que no se circunscriben sólo a los medios de comunicación y a la escuela, sino que se asocian con el acceso de todos los habitantes a la información y las posibilidades reales de cada sujeto y de los diversos grupos sociales a comunicar sus ideas y percepciones de la ciudad y de la vida y a participar en las deci-

siones que comprometen el bien común y el destino compartido.

Así mismo, el potencial educador de la escuela como lugar en el que se teje la vida en cada encuentro, está relacionado con las posibilidades que tenga la ciudad de entrar con actores y conflictos, cuerpos y pulsiones y con la disponibilidad de la escuela para salir a la ciudad y para reconocerla como una escuela abierta, diversa, fragmentada y compleja que se ofrece como texto para ser leído, como escenario para ser vivido y como proyecto para ser construido. La escuela que reconoce y acepta la diversidad que portan sus maestros y estudiantes y los acoge con sus lenguajes, a veces distantes en sus expresiones e incomprensibles entre sí, se constituye en un espacio comunicacional en el que la escucha y la mirada abiertas se privilegian sobre la palabra autoritaria y la visión inquisidora, y donde la pregunta, la duda y la incertidumbre son más importantes que las respuestas, las certezas y las verdades. La democratización de la información y la comunicación en las instituciones escolares y la consolidación de formas abiertas y respetuosas entre sus miembros son condiciones fundamentales para alcanzar los fines emancipadores de la educación.

Hacia una política pública de comunicación/educación para Bogotá

Si la comunicación en el ámbito urbano incide en la educación de los habitantes y en su formación como ciudadanos, es preciso que se ponga a discusión la necesidad de formular una política pública que brinde horizontes para la toma de decisiones en torno a las relaciones entre la ciudad, la comunicación y la educación; es decir, una política para el campo comunicación/educación en la ciudad (Huergo 1999). Existen muchas *razones* para sustentar la propuesta, mencionemos al menos dos: a) una política de este orden implica para el Estado la necesidad de asumir su capacidad para entrar en diálogo con los ciudadanos, esto es, para reconocer a la sociedad civil como un actor fundamental en la construcción de la democracia y, b) la política misma no sólo conlleva una fun-

ción reguladora, sino que encierra un enorme potencial para dinamizar la construcción de lo público a través de múltiples prácticas sociales.

Una política para el campo comunicación/educación en la ciudad propicia el encuentro de la multiplicidad de lógicas, discursos y prácticas que confluyen en torno a la ciudad como objeto y como espacio propio de la comunicación y la educación. Como tal, no puede ser una política sectorial, es decir, no se pretende que su desarrollo y ejecución se lleven a cabo en el sector educativo, en el cultural o en el de comunicaciones. Por el contrario, esta política se inscribe en el campo más amplio de la cultura, desde el cual se espera que las diversas agencias de la ciudad puedan articularse, ayudando a consolidar un proyecto cultural para la construcción de una ciudad solidaria.

La constitución de identidades urbanas de los sujetos, la construcción de la ciudad y la elaboración de un discurso que permita comprender y dinamizar las prácticas cotidianas e institucionales constituyen los ejes articuladores de una política de esta naturaleza. La ciudad se entiende aquí como el espacio que se habita y como un pretexto para propiciar la confluencia de los diversos grupos culturales en torno a proyectos comunes. Pero también la ciudad es el objetivo primordial de la política, pues debe apuntar a la formación de un sujeto político que pueda apropiarse de los espacios para hacer veeduría, exponer sus críticas, formular propuestas y participar en las decisiones que atañen a todos. Se trata de construir la ciudad como lugar de encuentro, como la posibilidad misma de la diferencia, en la cual el sujeto tiene la oportunidad de interactuar con unos Otros, en principio, desconocidos, con los cuales, sin embargo, puede establecer una relación de reconocimiento, respeto y solidaridad a partir de la cual se crea y recrea el tejido social.

En el fondo se busca propiciar la construcción y puesta en acto de nuevas ciudadanías a través de la constitución de los sujetos y de la apropiación de los espacios políticos, culturales y comunicativos de la ciudad. Con este horizonte, la política de comunicación y educación en la ciudad se debe orientar hacia tres *fines*: a) propiciar procesos de

comunicación que posibiliten la emergencia de sujetos libres para hacer sus vidas conviviendo solidariamente con otros en el contexto urbano, b) generar dinámicas de encuentro y participación orientadas a urdir múltiples formas de ejercer la ciudadanía con miras a construir el proyecto público de ciudad que busca el bien común, y c) promover la reflexión sobre la comunicación y la vida en la ciudad con miras a elaborar discursos diversos que apunten a comprender las implicaciones que las prácticas individuales, colectivas o institucionales tienen sobre la vida de los sujetos y sobre el devenir colectivo de la ciudad. Los tres fines convergen en la construcción de la ciudadanía, generando una propuesta de educación y comunicación ciudadana que establezca una continuidad entre la subjetividad y los espacios de participación política y ciudadana.

La búsqueda de estos fines hace posible que los ciudadanos se apropien de y transformen los ecosistemas comunicativos y educativos de la ciudad e impulsen la producción mediática alternativa para hacer de la comunicación masiva una comunicación para la educación, aprovechando el poder que los medios tienen para informar y entretener, de modo que los diversos contextos sociales tengan la posibilidad de diseñar, reevaluar y poner a funcionar sus propios agentes mediáticos y comunicativos.

Desde una perspectiva marcadamente urbana, una política de comunicación en el contexto de la ciudad que educa debe incidir en la recuperación de las memorias locales y en la constitución de las identidades a partir de la convergencia de las diferentes culturas que habitan la ciudad. Es importante generar espacios que estimulen la capacidad expresiva de los sujetos y grupos sociales para que recuperen y pongan en escena la vivencia cotidiana de la ciudad desde la perspectiva de las diversas culturas que la constituyen. De este modo, las tensiones entre lo global y lo local que se encuentran presentes en la ciudad de manera implícita en las estéticas, en las generaciones, en las tradiciones, en las músicas, en el lenguaje y en las costumbres, pueden salir a la luz y hacer posible que los sujetos reconozcan los nuevos contextos globales y sus dinámicas.

Así mismo, se hace necesario que la ciudad se piense como construcción histórica que es y, aprendiendo de su pasado, abra las puertas para comprender la complejidad de su presente y las implicaciones que estos dos momentos tienen para construir su futuro, pues si la ciudad no perfila su mañana, difícilmente podrá sobrevivir a los problemas que la agobian. El conocimiento sobre las dinámicas de comunicación se convierte en un elemento vital para orientar las prácticas cotidianas y su contenido educador, procurando que la ciudad eduque a través de la cotidianidad de sus habitantes, de las acciones de sus gobernantes y de la información que fluye a través de múltiples formas y canales.

Más allá de visiones instrumentales o funcionales que vinculan la educación y la comunicación tan sólo superficialmente, la política debe entender la comunicación como un proceso constitutivo de las relaciones sociales que se encuentra en la base misma de la democracia y no sólo como la interacción mediática de usuarios o audiencias con las tecnologías y los medios de información y comunicación. Así mismo, la educación debe ser entendida como un proceso constante de reconstrucción y apropiación de la cultura que permea la vida de la ciudad.

La comunicación y la educación se pertenecen mutuamente y la ciudad aparece no sólo como el escenario de la comunicación y la educación, sino como un acto comunicativo y educativo, esto es, como una realidad que se crea, que fluye, que se disuelve y que vuelve a crearse sólo cuando los ciudadanos tienen la ocasión de abrirse los unos a los otros, de narrarse y de reconocer la ciudad que los narra, pues, como dice Michel de Certeau, "hay que despertar a las historias que duermen en las calles y que nacen a veces en un simple nombre, replegadas en ese dedal como las sedas del hada [porque] habitar es narrativizar" (1999: 145).

La educación pierde aquí la connotación que tradicionalmente ha tenido, de ser un proceso que supone la ilustración de uno a partir de otro, que supone el saber de uno y la ignorancia de otro, para ser vista como la puesta en juego de diversos saberes y formas de percibir la ciudad, de percibir

el mundo para conformar a partir de ellas un proyecto común. La comunicación, por su parte, deja de ser asimilada al modelo informacional que la desagrega en términos de emisor, contenido, canal y receptor, para ser pensada como un diálogo, como la escucha atenta que pueden prestarse entre sí diversas culturas y narrativas.

Como el objeto esencial de una política pública para el campo comunicación/educación en la ciudad busca la recuperación del sujeto de la comunicación y la educación que atraviesa las diversas instancias sociales, en tanto sujeto político, la política se dirige a cinco *actores* de la ciudad: el Estado, los medios de comunicación e información, la academia, los actores escolares, y los públicos o audiencias. A partir de sus concepciones y prácticas de comunicación y educación, estos cinco actores encarnan diversas perspectivas sobre la ciudad; por tanto, una política pública debe propiciar las relaciones de estos actores entre sí y promover la articulación de las diversas agencias sociales que operan al interior de cada uno de ellos. Ésta será una manera de poner en diálogo las esferas pública y privada.

Así mismo, la política de comunicación/educación puede establecer puentes entre tres *escenarios* de la comunicación y la educación: el escenario de los medios y las agencias de información y comunicación, el escenario de las instituciones educadoras y el escenario mismo de la ciudad. En esencia, esto significa establecer conexiones entre ámbitos globales y locales, entre contextos educativos y mediáticos, entre prácticas y teorías, de modo que el sujeto de la comunicación no termine siendo fragmentado por la especificidad de las disposiciones o finalidades institucionales, sino que pueda desplegarse en toda su complejidad y en todo su potencial creativo en medio de culturas institucionales.

Para que una política en el campo comunicación/educación pueda hacerse operativa, cumpla sus fines, logre poner en relación a los diversos actores y tender los puentes entre los escenarios descritos, se requiere poner en juego diversas *estrategias* que se articulan en torno a la ciudad, a la escuela y a la comunicación mediática.

Entendidas como el arte de dirigir un asunto para lograr el objeto deseado o como la articulación entre actores, escenarios, dinámicas y acciones para poner en marcha la política y lograr los fines propuestos, las estrategias pueden ser múltiples. Destacamos algunas que fueron sugeridas en los diversos grupos de trabajo:

1. Promover el diálogo entre los actores (el Estado, los medios y agentes de comunicación e información, la academia, los actores escolares y los públicos o audiencias) para acordar:
 - Los horizontes de la comunicación en la ciudad y el papel de la comunicación en la construcción de una ciudad democrática que estimula la diversidad y la solidaridad. Implica plantearse estilos de comunicación en los encuentros cara a cara, en las dinámicas institucionales (incluidas la acción gubernamental, las escuelas y las empresas), en la vida familiar y en las comunicaciones mediatizadas.
 - El carácter público de la información y la comunicación y de la educación buscando que los canales y medios de información y comunicación y las instituciones educativas privados conozcan, acepten y respeten su función política, social y cultural y asuman un rol activo en la construcción de los proyectos públicos.
 - Los saberes que deben fundamentar la política y ser apropiados por los diversos actores. En este contexto, debe acordarse el papel de la academia, de la investigación, la innovación y las instituciones educativas en la constitución del sujeto democrático, la construcción de la ciudad solidaria y los sentidos de la comunicación y la educación.
 - El papel de la técnica, entendida como soporte simbólico e infraestructura de los protocolos cada vez más precisos para que se emita, circule y se reciba la información.
 - El sentido de la ciudad como agente educador, de la escuela como ciudad viva y de los medios como constructores de realidad para buscar los ámbitos y dinámicas en los que la política tome forma y desarrolle sus experiencias más visibles.

2. Dinamizar formas de comunicación dialógica entre los habitantes, entre ellos y los gobernantes, al interior de las instituciones educativas y a través de los medios y las redes informáticas.
3. Garantizar el acceso a los medios y la participación crítica orientada a incidir en los procesos de decisión y en el ejercicio de la veeduría sobre contenidos, medios y formas de comunicación en la ciudad.
4. Formular y adelantar un plan de educación en comunicación y medios para la ciudad incluidos los diversos actores y, de manera especial, a los educadores y a los comunicadores en su calidad de dinamizadores de los procesos.
5. Promover y financiar propuestas de acción, investigaciones, publicaciones y diversos foros de debate en torno al campo comunicación/educación en la ciudad.
6. Identificar y fortalecer innovaciones y experiencias de comunicación dialógica en los diversos ámbitos: el gobierno central, las localidades, las empresas, las instituciones educativas, los medios de comunicación y las redes informáticas.
7. Ampliar y cualificar la infraestructura técnica para responder a las demandas de comunicación, educación e investigación en la ciudad.

Estas estrategias pueden ser llevadas a la práctica a través de diversas *acciones* que también fueron propuestas por los participantes en los grupos de trabajo:

1. Crear centros multimedia que pongan en interlocución y cooperación a los educadores con los comunicadores y los técnicos con el propósito de gestar proyectos culturales y educativos de calidad para ser desarrollados a través de diversos medios y lenguajes en los cuales se privilegie la diversidad de la ciudad tanto en los contenidos y formas, como en las audiencias a las que se dirijan. Su sentido no sería el de tratar de homogeneizar la relación de los actores con los medios de comunicación, sino el de reconocer actores y públicos diversos para construir con ellos el horizonte de su acción. La academia jugaría un papel importante en el

desarrollo de esta estrategia a través de investigaciones que indaguen sobre las formas mediáticas y no mediáticas de la comunicación en la ciudad. Estos centros pueden operar como ambientes de aprendizaje desde una óptica incluyente y pueden funcionar en diversos espacios de la ciudad como las escuelas, las bibliotecas públicas u otras instituciones.

2. Organizar ligas de usuarios de los medios de comunicación que dinamicen el encuentro de diversos actores para adelantar la discusión abierta de los mensajes y formatos que circulan en los medios y hacer efectivo el derecho a la información como bien y servicio público. Es preciso dinamizar las redes de madres y padres de familia, educadores, comunicadores, niños y jóvenes y diversas fuerzas vivas que hagan visible su poder frente a los medios.
3. Crear y fortalecer observatorios de comunicación y medios que hagan posible la construcción de proyectos culturales alternativos, generen conocimiento e información sobre las diversas formas en que los actores sociales se comunican y entran en relación con los medios, realicen seguimiento crítico al consumo cultural e identifiquen las necesidades de las audiencias para responder a ellas con contenidos aportados desde perspectivas comunicativo-educativas. En este contexto, los observatorios escolares de comunicación y medios, además de brindar ricas experiencias educativas, pueden aportar conocimientos sobre las representaciones sociales y culturales que promueven los medios, las relaciones de los medios con los contextos locales y las propias dinámicas de información y comunicación al interior de las instituciones escolares.
4. Generar de manera conjunta proyectos comunicativo-educativos entre los medios de comunicación -públicos y comerciales-, las instituciones educativas, la sociedad civil y el Estado, con el fin de propiciar una relación más fecunda entre los intereses de las industrias culturales y el bien común. Es de gran valor aprovechar la cobertura de los diversos medios de comunicación para promover diálogos sobre

las problemáticas del país y la ciudad y sobre la formulación de propuestas de solución.

5. Abrir los canales de interés público (radiales, de televisión y de prensa) a diversos espacios ciudadanos como las escuelas, las ligas de padres y de usuarios de los medios, los observatorios, las comunidades, etc., ampliando la visibilidad de los diversos actores que habitan la ciudad.
6. Definir líneas de investigación que puedan contar con el apoyo y financiamiento a mediano plazo con miras a consolidar y fortalecer las comunidades académicas en torno al campo comunicación/educación, lo cual exige, a la vez, la definición de unos lineamientos para las facultades de comunicación y educación que generen cambios curriculares a su interior y que propicien la formación de investigadores en torno al tema.
7. Abrir programas de formación permanente en el campo comunicación/educación orientado a preparar un número amplio de profesores y comunicadores para que desde la escuela y los medios se puedan llevar a cabo las diversas acciones que requiere la educación en comunicación y medios. Una cátedra abierta de comunicación/educación que convoque a académicos de alto nivel y pueda ser ofrecida a diversos públicos constituye un espacio que ayudará a poner en diálogo diversos enfoques y metodologías y dinamizará el necesario y fecundo debate acerca de las prácticas comunicativo educativas que se viven en la ciudad.
8. Promover la inclusión de la comunicación para la democracia y la ciudadanía en el desarrollo de los proyectos educativos institucionales - PEI- y en el currículo escolar buscando que educación en medios y los proyectos comunicativo-educativos constituyan parte fundamental del quehacer pedagógico y no como prácticas aisladas o marginales. En esta dirección, abrir las fronteras de la escuela para establecer lazos fuertes con el entorno local en el que se inscribe y con los canales comunitarios de información y comunicación, posiciona a la institución escolar como una instancia articuladora de las diversas lógicas comunicativas que circulan en los contextos locales, aporta ricas experiencias de aprendizaje a estudiantes y profesores estimulando su participación en la vida local, propicia el reconocimiento de niños y jóvenes como actores sociales, permite la convergencia de diversos actores en el espacio escolar transformando la cultura escolar, democratiza la comunicación local, el acceso a los medios y fortalece el tejido social.
9. Propiciar la constitución de redes de interlocución y cooperación entre las instituciones escolares que desarrollan prácticas con los medios y las tecnologías de la información y la comunicación con miras a fortalecer la innovación, nutrir la reflexión y el debate y aportar experiencias para otras instituciones. Las universidades, a través de sus facultades de comunicación y educación, pueden acompañar y apoyar estas experiencias desde perspectivas investigativas y de formación de los actores escolares. Así mismo, los diferentes medios pueden aportar su conocimiento desde la práctica, difundir las innovaciones y promover la conformación de nuevas redes.
10. Crear el *Foro Bogotano de Comunicación y Medios* liderado por la SED en el que participen las oficinas de comunicación y prensa de las instancias del gobierno distrital, el Canal Capital, los Medios de Comunicación de la ciudad, Señal Colombia, Canal 13, facultades de educación y comunicación, colegios públicos y privados, asociaciones de padres de familia y colectivos de comunicación constituidos en las localidades de la ciudad, así como cualquier ciudadano que quiera participar con el propósito de promover el diálogo entre el estado, los medios, la academia, los actores escolares y las audiencias.
11. Promover colectivos de comunicación en las localidades de la ciudad conformados por docentes, asociaciones de padres de familia, estudiantes, instituciones educadoras, medios locales de comunicación y ciudadanos, alrededor de los cuales se gesten proyectos comunicativos y se promuevan los observatorios de medios de comunicación.

12. Incentivar desde los colegios la creación de asociaciones, colectivos y redes de padres y madres tele radioyentes orientados a promover la formación ciudadana en medios, la cooperación para incidir en la toma de decisiones sobre los productos culturales comunicativos de la ciudad y ejercer el derecho a la información y la veeduría ciudadana en el tema.
13. Como un paso importante en la concreción de diversos aspectos que se han venido planteando en este documento, se propone adelantar una propuesta de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación que sirva de marco a las estrategias de incorporación, apropiación y usos de los medios en las instituciones escolares del Distrito Capital.

Referencias

BOGOTÁ, D.C. Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación. 2004. *Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá: una gran escuela.*

BOGOTÁ, D.C. Concejo Distrital. 2004. *Acuerdo 119 de junio 3 de 2004.*

CALVINO, Italo. 2001. *Las ciudades invisibles.* Madrid: Siruela.

CERTEAU, Michel. 1999. *La invención de lo cotidiano.* México: Editorial Iberoamericana.

DELGADO, Manuel. 1999. *El animal público.* Barcelona: Anagrama.

FREIRE, Paulo. 1971. *Pedagogía del oprimido.* Studio 3.

GALEANO, Eduardo. 2004. *Entre Venezuela y Nadalandia.* En: Radio Nacional de Venezuela, Noticias. 18 de agosto de 2004. [http:// www.rnv.gov.ve/noticias](http://www.rnv.gov.ve/noticias)

HOPENHAYN, Martín. 1998. "La enciclopedia vacía: desafíos del aprendizaje en tiempo y espacio multimedia". *Nómadas* 9: 10-17. Bogotá: Fundación Universidad Central.

HUERGO, Jorge Alberto y Ma. Belén Fernández. 1999. *Cultura escolar, cultura mediática/ Intersecciones.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

KAPLÚN, Mario. 1985. *El comunicador popular.* Quito: Ciespal, Cesap, Radio Nederland.

KYMLICKA, Will. 1996. *Ciudadanía multicultural,* Paidós, Barcelona.

LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio. 2000. "Multiculturalismo, viejas y nuevas memorias y construcción de identidades abiertas, dialógicas y experimentales", en: Sánchez, Gonzalo y María Emma Wills (comp.), *Museo, memoria y nación. Misión de los museos nacionales para los ciudadanos del futuro.* Bogotá: Ministerio de Cultura-Museo Nacional de Colombia-IEPRI-ICANH.

MC BRIDE, Sean, y otros. 1993. *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo.* México: FCE.

NUSSBAUM, Martha. 1999. *Los límites del patriotismo.* Barcelona: Paidós.

PÉRGOLIS, Juan Carlos; Luis F. Orduz y Danilo Moreno. (s.f). *Relatos de ciudades posibles.* Bogotá: IDEP y FUNDAURBANA.

RODRÍGUEZ, José-Gregorio. 1997. "La escuela, casa de estudio". *Alegría de Enseñar.* 31: 12-19. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

2. El sentido de una educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación

José Gregorio Rodríguez
Profesor del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas
y Coordinador del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia



Bogotá, en su carácter de ciudad moderna, humana e incluyente, está trabajando efectivamente para que los sujetos individuales y colectivos de la comunicación y la educación se constituyan como sujetos políticos que puedan convivir en la diferencia y participen en la construcción de la cambiante vida urbana. Tanto su plan de desarrollo global, como su plan sectorial de educación 2004-2008, formulan alternativas concretas para que sus habitantes puedan hacer sus vidas de manera digna y para promover en ellos el ejercicio efectivo de la ciudadanía, fortaleciendo múltiples redes de tejido social solidario y consolidando una democracia basada en el reconocimiento de la diversidad (Cfr. Bogotá, D.C. Concejo Distrital. Acuerdo 119 de junio 3 de 2004 y Bogotá, D.C. Secretaría de Educación. Plan sectorial de educación 2004-2008: 2-3).

En este contexto y a partir del horizonte esbozado acerca de la comunicación, la formación de ciudadanías y la necesidad de formular una política de comunicación/educación para la ciudad, se busca proponer unas líneas que sirvan de punto de encuentro, de debate y de apertura, acerca de la educación en medios y tecnologías de la información y la educación en la ciudad. Si bien, se reconoce que éste es un aspecto parcial de la política de comunicación/educación, es pertinente reiterar que no se trata de plantear una alternativa sectorial, pues no es posible que una tarea tan compleja pueda ser desarrollada por el sector educativo, el cultural o el de las comunicaciones de manera aislada. Al igual que la política, la educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación es un asunto que se inscribe en el amplio campo de la cultura y debe ser asumida por diversos actores y agencias, entre las cuales destacamos la ciudad misma, los gobernantes, las instituciones públicas distritales, la escuela, los medios y la academia.

Esta segunda parte centra su atención en cuatro aspectos: algunos enfoques y tendencias acerca de la educación en medios; lecciones que podemos aprender de las experiencias de algunos países; la educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación en Bogotá y en el

país, y alternativas para la educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación en Bogotá.

Si bien el marco que permite comprender las reflexiones y las propuestas en torno a la educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación, lo constituye una visión más amplia de la comunicación en la ciudad y de las relaciones entre comunicación y educación, el interés específico de la Secretaría de Educación consiste en ofrecer unos elementos conceptuales, metodológicos y prácticos para la incorporación, usos y apropiación de los medios en los contextos escolares. Esta razón práctica no desconoce la necesidad de seguir trabajando para impulsar una política de comunicación/educación que haga posible democratizar el acceso a los canales de información y comunicación, ampliar los espacios de formación, la participación crítica orientada a incidir en los procesos de decisión y el ejercicio de la veeduría sobre los contenidos, los medios y las formas de comunicación en la ciudad.

Algunos enfoques y tendencias acerca de la educación en medios

Si entendemos los medios como agencias de producción simbólica en las sociedades contemporáneas, no podemos dejar de comprender la educación para los medios como íntimamente relacionada con los procesos culturales de cambio social, los cuales pueden ser caracterizados por un conjunto de rasgos, de los cuales destacamos los siguientes: la aceleración de la vida social, la enfatización de la cultura del presente, la separación espacio-tiempo o deslocalización, la alteración de la noción de escala en que nos situamos y nos relacionamos con los otros, la crisis de las grandes narrativas que daban sentido a la acción humana y a la historia, y la afirmación hegemónica de la economía de mercado y la ideología neoliberal como paradigma único de pensamiento y de vida (Pinto 2003).

Esta nueva sociedad de la información y del conocimiento se asocia también con: a) la omnipresencia de los medios informativos y de una inmanejable cantidad de información a disposi-

ción de quienes pueden acceder al paradigma de la conectividad a través de las autopistas de la información; b) la creciente importancia de aquellas empresas que no poseen bienes físicos, sino que producen o transportan información (software, telecomunicaciones, tecnología genética, entretenimiento); c) la generalización de la tecnología informática, la creciente participación de componentes computacionales en los procesos industriales y el uso de satélites geoestacionarios de uso comercial para las telecomunicaciones; d) 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 y de servicios; e) 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 (Universidad Nacional de Colombia - UNAl- 2003: 16).

Para los sistemas educativos, estos cambios implican una pregunta por el estatuto que hoy tiene el saber, como sumatoria de un bagaje cultural acumulado, como actitud reflexiva sobre el conocimiento académico y cotidiano, como pensamiento socialmente organizado y, por tanto, como construcción socio-histórica cambiante. Sin embargo, los sistemas escolares parecen destinados a no poder superar la concepción fragmentada del saber basada en la sumatoria de conocimientos sin conexión, porque se hallan cada vez más convencidos del cientificismo positivista y racionalista que se desentiende de las dimensiones políticas, sociales y culturales y los lanza a una carrera de enseñanza "por competencias", cuyo significado ambiguo se halla asociado tanto a la idea de destreza intelectual y creatividad, como a la de destrezas que generan rentabilidad, competitividad y control conduciendo a una significación hegemónica contraria a la solidaridad (Martín-Barbero 2003a).

Desde esta perspectiva, cabe la pregunta por el sentido de una educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación, por cuanto "la

escuela y la familia parecen ser las dos instituciones más afectadas por las transformaciones habidas en los modos de circular el saber, que constituyen una de las más profundas mutaciones que sufre la sociedad contemporánea. Esta mutación se manifiesta en la circulación de los saberes por *fuera* de la escuela y de los libros (*descentramiento*), y por la difuminación de las fronteras que separaban los conocimientos académicos del saber común (*diseminación*)" (Martín-Barbero 2003a: 1).

Proponer una educación en medios, conlleva una posición frente a la educación para la comunicación, que no puede reducirse a visiones instrumentales en las cuales se considera la educación como "enseñanza de contenidos" y la comunicación como "transmisión de mensajes"; estas visiones conciben un mundo sin sujetos, reduce a los individuos a ser engranajes de una maquinaria (Fuentes 2004: 32) y las propuestas de educación para la comunicación, giran en torno a los instrumentos y al manejo técnico de los mismos. Tampoco se puede circunscribir a perspectivas funcionales que conciben la educación y la comunicación como medios para lograr fines que, en la actual lógica de ordenamiento del planeta, son el éxito y el lucro; en este marco, la educación para la comunicación busca que los individuos desarrollen de manera eficaz y eficiente sus competencias comunicativas para "triunfar en la vida". Una perspectiva de carácter crítico-cultural piensa la comunicación y la educación como mediadoras culturales que tienen una sólida e inseparable relación dialéctica; por tanto, la educación para la comunicación se realiza a través de prácticas dialógicas que generen en cada sujeto la capacidad de construir cooperativamente con otros, diferentes sentidos sobre el mundo, sobre la vida y sobre la convivencia en la diversidad.

Inscribir la educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación en el campo de las relaciones entre la comunicación y la educación busca "contrarrestar el *reduccionismo* que identifica comunicación con medios de difusión, o peor, con aplicaciones tecnológicas, y a la educación con lo que sucede únicamente en las escuelas (...) [Tanto] el educar o hacer emerger del sujeto

las manifestaciones sociales de su autotranscendencia [como] el comunicar o poner en común los significados y el sentido de lo que sucede en el entorno, son acciones necesariamente intersubjetivas (...) Ambas acciones son vectores primordiales de la socialización y de la construcción social de las identidades de los sujetos (...) en este sentido, la educación y la comunicación son los mecanismos sociales por los que se genera y reproduce constantemente la cultura, sistema de sistemas de significación y valoración convencionalmente adoptados para interpretar la vida en todas sus dimensiones" (Fuentes 2004: 30-31).

"Si los medios de comunicación son responsables de configurar la opinión pública y, en último término, de influir decisivamente en el sufragio político, la alfabetización audiovisual y la educación en el uso de los medios de comunicación en la escuela deberían formar parte de la formación básica porque son una condición necesaria para edificar una auténtica educación democrática. [...] En este sentido, hay que destacar que el estudio *de y con* los medios de comunicación permite romper la tensión del tiempo y el espacio escolar y estimula las capacidades intelectuales y socioafectivas" (Miralles 2003: 12). Son estas algunas razones que impulsan la propuesta de ir más allá de elaborar unas orientaciones de incorporación, uso y apropiación de los medios en la escuela y ampliar el trabajo hacia una educación en medios y educación *con* medios como lo plantea Joan Ferrés (2003: 54).

Una educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación, reconoce el papel central que desempeñan los medios de comunicación en la vida de los niños y de los jóvenes y analiza la manera en la que los medios construyen el mundo y actúan de mediadores entre él y nosotros. Se fundamenta sobre una noción esencial: los mensajes de los medios son construcciones. La educación en medios propone aprender a interrogar estas representaciones, a fin de comprender la forma en la que damos sentido a la realidad y el modo en que otros (los medios) le dan sentido para nosotros (Ferguson 1994 *en*: Morduchowicz 2003a). "Por tanto, la Educación en Medios de Comunicación pretende formar personas cono-

doras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad, siendo capaces de apropiarse críticamente de ellos y de emplearlos creativamente y activamente como canales personales de comunicación" (Aguaded y Cabero 1995: 22).

"La educación en medios analiza la manera en la que los medios construyen el mundo y actúan de mediadores entre él y nosotros (...), se funda sobre la idea central de que los medios no son transparentes. Este principio de no transparencia (Masterman 1993 *en*: Morduchowicz 2003a: 2) es el punto de partida de dicha formación, dirigida a confirmar y a fortalecer la idea de que los medios no son el simple reflejo de la realidad, sino que están implicados en su proceso de construcción. Los medios no son espejos que proyectan la imagen fiel de lo que sucede en el mundo. Por el contrario, sus mensajes presentan siempre puntos de vista particulares y diferentes sobre la manera en la que las audiencias deben interpretar la realidad" (Morduchowicz 2003a: 1-2).

Roxana Morduchowicz (2003a: 2) señala cuatro enfoques que se han dado en la historia de la educación en medios: "el estudio de los efectos manipuladores sobre los chicos, en especial de la televisión (...) Esta corriente estudia los efectos de los medios de comunicación en las audiencias casi siempre de manera lineal y causal. La consecuencia es un enfoque más que todo normativo y de protección: las recomendaciones suelen centrarse en la necesidad de defender a los niños de los efectos amenazadores de los medios de comunicación".

Un segundo enfoque centra su atención en "el análisis de las motivaciones personales de los chicos para la elección de sus gustos mediáticos", centrándose en explorar los consumos culturales de los jóvenes "y proponen un enfoque reflexivo sobre la relación que construyen los niños y los jóvenes con los medios de comunicación" (Ibid: 2).

"Una tercera tendencia propone una educación en medios cuyo eje es analizar el lenguaje de los medios, sus códigos y convenciones. Busca explorar la manera de nombrar y de decir el mundo. Se pregunta, por ejemplo, qué palabras

utiliza el periódico para hablar de un tema específico; por qué eligió un cuerpo de letra (tipografía) para el titular; a qué imágenes recurrió el noticiero televisivo para una información; dónde se ha ubicado la cámara para lograr un determinado plano; qué música utiliza la telenovela en su presentación; con qué intención, etc. Se trata de un enfoque semiológico que analiza el lenguaje de los textos mediáticos en función de las representaciones que transmite" (Ibid: 2).

"Una cuarta y última corriente piensa la educación en medios a partir de las representaciones sociales que ofrecen para analizar su funcionamiento en el mundo real. Su propósito, en este caso, es entender los medios y las relaciones sociales en un contexto histórico y político específico. De qué manera los medios de comunicación mantienen, consolidan o subvierten las relaciones sociales existentes, es uno de los interrogantes principales de dicha corriente. Trascender el texto hacia el contexto es el eje que propone este enfoque crítico" (2-3).

La perspectiva contextual, inscrita en los enfoques críticos, considera que la convergencia entre la educación y la comunicación no está ni en las instituciones, ni en el entorno social, ni en el equipamiento tecnológico, sino en los sujetos que interactúan (Fuentes 2004), por tanto, la educación no se fundamenta en el desarrollo de competencias puestas de antemano por una mano invisible, o en demandas externas, sino en la compleja dinámica de abrir espacios y ofrecer opciones a los participantes para pronunciar su palabra, en el sentido que lo formulara Paulo Freire (1971), de deconstruir los textos mediáticos (Rueda 2004: 25) y construir sentidos diversos que hagan posible el conocimiento, la aceptación, el respeto y el disfrute de las diferencias que se encuentran en los textos de los medios y en la cotidianidad de la ciudad.

Experiencias internacionales en educación en medios: lecciones prácticas

El panorama conceptual descrito ayuda a comprender las dinámicas que se dan en diversos con-

textos para incorporar la educación en medios a la vida de las sociedades y aporta valiosas lecciones al proyecto que la Secretaría de Educación de Bogotá está impulsando. Con estos propósitos se presentan a continuación algunas experiencias de educación en medios en Europa y América Latina, haciendo un breve recorrido por Francia, Portugal, países nórdicos, Reino Unido y España (en el ámbito europeo) y Argentina, Brasil, Chile y México (en el ámbito latinoamericano) por considerarlos relevantes para los propósitos del caso bogotano.

Aunque hay consenso mundial en la necesidad de poner en marcha programas de educación para la comunicación, la diversidad de enfoques ha llevado a darle múltiples denominaciones, dependiendo de los propósitos que se busquen, de las corrientes teóricas que los fundamenten y de los intereses políticos a los que se responda. Algunos de tales denominaciones son: "Media Literacy", "Media Education", "Education aux Média", "Educação para os Média", "Alfabetización audiovisual", "Alfabetización mediática", "Alfabetización para los medios", "Educación audiovisual", "Educación en medios" y "Educación en comunicación" (Aguaded y Cabero 1995: 22-23).

"Ya en 1973, el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) establecía que por "Educación en materia de Comunicación" cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión, a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento, como las Matemáticas, la Ciencia y la Geografía" (UNESCO 1984: 8. *En*: Aguaded y Cabero 1995: 21).

En algunos países europeos como Francia, la educación en medios ha sido impulsada por el Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI), que hace parte del Ministerio de Educación de Francia y del Centro Nacional de Documentación Pedagógica. Este centro promueve el uso de los medios de comunicación en la enseñanza, desde una perspectiva plu-

ralista, con el objeto de que los estudiantes puedan comprender críticamente su realidad, favoreciendo la introducción de los medios en la escuela desde la perspectiva de la transversalidad. Los profesores y los comunicadores trabajan en forma cooperativa en diversas actividades de formación (talleres, jornadas pedagógicas, conferencias) que abarcan temáticas como "conocimiento de los medios y los circuitos de la información, el análisis crítico de los mensajes (análisis de contenido, lectura de imágenes, etc.), la producción de mensajes informativos (periódicos escolares, radio escolar, video...), así como tratamientos disciplinares de los medios en las distintas áreas y niveles escolares" (Aguaded 1999). El CLEMI ha desarrollado diferentes proyectos, entre los cuales destaca el proyecto *Semaines de la presse dans l'école* que trabaja lúdicamente la información con la participación de periodistas; la publicación de periódicos escolares y el desarrollo de un proyecto de comunicación entre las escuelas de Europa a través de periódicos escolares vía fax.

En la historia reciente de las prácticas de educación para los medios en Portugal se identifican seis orientaciones: "el cine en la escuela, la prensa escolar, las tecnologías educativas, actualidad y educación para la ciudadanía, estudio de la comunicación y de los medios, y la educación para los medios propiamente dicha" (Pinto 2003). En el marco de estas corrientes se encuentran los trabajos del Consejo Nacional de Educación y la Oficina Pedagógica del Instituto de Inovação Educacional, organismo dependiente del Ministerio de Educación, los que organizan eventos de educación en medios como el encuentro *A escola e os media*, la *Semana dos Media* y apoya a las escuelas asesorando las experiencias de educación en medios y produciendo y editando material didáctico, entre los cuales se cuentan las *Fichas para estudar a actualidade*, adaptadas del CLEMI francés. Por otro lado, el Instituto ha producido libros y artículos sobre los medios de comunicación y ha trabajado de manera articulada con el CLEMI en el proyecto comunicación de periódicos escolares de Europa (Aguaded 1999).

Los países nórdicos son pioneros en el tema de

la educación en medios de comunicación. En Noruega, por ejemplo, los medios se han integrado en los currículos escolares como una materia obligatoria y opcional, mientras que en Suecia se han desarrollado programas radiales dirigidos a profesores, con el fin de introducir la temática en la escuela. Dinamarca, por su parte, creó un centro de investigación sobre la comunicación para introducir los medios de comunicación en las escuelas. Este centro ha venido trabajando un modelo "de Educación en Medios de Comunicación que combine la enseñanza teórica con la práctica de la producción audiovisual" (Aguaded 1999).

El Reino Unido tiene una experiencia valiosa en el estudio de la imagen en las escuelas, especialmente a través del cine. Existe un modelo específico para la educación en medios de comunicación, a cuyo interior se han producido herramientas conceptuales que orientan a los profesores en el trabajo de aula y se cuenta con múltiples asociaciones que, a través de conferencias, seminarios y cursos, han incidido en la formación del profesorado y en la construcción de proyectos de educación en medios. Se han elaborado textos relacionados con la televisión educativa "que ofrece materiales de enorme potencialidad didáctica, para el proceso de decodificación de las imágenes, el análisis de la influencia de los mass media, los estereotipos en los medios, y la simulación para la producción mediática" (Aguaded 1999).

España cuenta con experiencias de formación en medios de comunicación desde los años 70. La LOGSE, ley que regula el sistema educativo español, reconoce la necesidad de incorporar los medios en la escuela y propone el estudio de los medios a nivel del aula y como tema transversal del currículo. "Los medios audiovisuales tienen ya un hueco en los programas de enseñanza y los profesores saben que la actualización de la escuela a las necesidades sociales requiere cada vez del uso didáctico plural e innovador de los nuevos lenguajes que aportan la prensa, la radio, la televisión, el cine... en el aula" (Aguaded 1999). Se han realizado experiencias de educación en medios de comunicación por iniciativa de los profesores, de las instituciones escolares o de los medios de

comunicación tales como el *Plan de incorporación del video en la enseñanza*, el *Programa de medios audiovisuales*, *El periódico A l'escola*, que lleva a cabo actividades de formación para los profesores de secundaria y *Entra a la tele*, que promueve la realización de proyectos comunicativos en el ámbito escolar a través de la producción de programas de televisión y ofrece a los profesores formación teórico-práctica que los prepara para trabajar con los niños en la realización de guiones, grabaciones y procesos de edición.

En el ámbito de América Latina "los medios de comunicación social, especialmente la televisión, han desempeñado un importante papel en los procesos políticos, sociales, culturales y económicos vividos en la región. Junto a las estructuras básicas de socialización -la familia y la escuela-, los medios han ido tomando partido como institución socializadora, influyendo en la pérdida de identidad cultural, fomento del consumismo, venta de modelos extranjerizantes, exposición a la manipulación ideológica de la información, etc. Ante esta realidad, Latinoamérica ha realizado -quizás como ningún otro continente- un esfuerzo constante y progresista para hacer frente a esta presencia de los medios en el ámbito social y familiar, por tanto, la motivación fundamental que ha movido gran parte de los programas de Educación para la Comunicación en la Región ha sido la necesidad creciente de educar a las personas para realizar una recepción activa y crítica de los mensajes masivos y no meramente la de incidir en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como nuevos instrumentos educativos o en el uso de los medios como herramientas didácticas" (Aguaded & Cabero 1995: 23- 24).

Sin desconocer el trabajo que se realiza en muchos países, algunas de las experiencias latinoamericanas que tienen relevancia para nuestra propuesta son las de Argentina, Brasil, Chile y México.

El Ministerio de Educación de Argentina desarrolla en la actualidad el programa *Escuela y medios* que motiva a los jóvenes y niños a trabajar diversas temáticas a través de la radio y la televisión y logra que sus productos mediáticos puedan circu-

lar en los medios masivos. El portal del Ministerio, *Educ.ar* presta servicios educativos por Internet con el objetivo de "democratizar la información y el conocimiento" y reducir la brecha digital. Este proyecto forma parte de un programa más amplio de trabajo con los medios de comunicación, que además de los servicios educativos a través de la red, forma a los profesores en el uso de las tecnologías de la información y en su incorporación al aula y ofrece a los usuarios un banco de imágenes, software educativo y orientaciones para el trabajo con los medios en la escuela (Universidad Nacional de Colombia -UNal- 2003).

Como iniciativas de la sociedad civil y de los medios merecen destacarse el proyecto *Educomunicación*, liderado por el Centro de Comunicación Educativa "La Crujía", una propuesta de pedagogía de la comunicación que apunta a la formación de receptores activos y críticos y el programa *El diario en la escuela*, de la Asociación de Diarios del interior de la República Argentina que fomenta en los estudiantes la lectura del periódico. El cometido de este programa es el de convertir la prensa en un medio de expresión de los estudiantes y favorecer la actualización de los contenidos curriculares. Finalmente, puede citarse el programa de *Educación para la recepción*, de la Universidad de Córdoba que diseña programas de educación para los medios (UNal 2003).

Brasil cuenta con diversidad de experiencias de comunicación/educación y podríamos afirmar que es el pionero de la inclusión de los medios para la educación. Desde las nuevas tecnologías de la información se ha desarrollado el *Programa de Educación para la Comunicación* de la Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social que propone, desde la perspectiva de Paulo Freire, una educación en medios orientada hacia el protagonismo de los receptores. El Comité para la

Democratización de la Informática, una ONG internacional, ha puesto en marcha proyectos para la promoción de la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía a través de las tecnologías de la información. Por esta misma línea se ha venido construyendo el proyecto *Comunicación Interactiva*, de la ONG CIPO, con el propósito de impulsar el des-

arrollo de los niños y jóvenes gracias al uso educativo de los medios de comunicación. Esta ONG diseña y socializa modelos educativos comunicativos y propicia la participación de los jóvenes de las escuelas en la producción de videos, catálogos fotográficos, cómics, etc. CIPO también ofrece formación a los profesores y capacita a los jóvenes para que sean multiplicadores en sus escuelas (UNal 2003).

En relación con la televisión, Brasil cuenta con *TVEscola*, una experiencia de educación estatal agenciada por el Estado brasileño; esta iniciativa de educación a distancia ofrece formación a los profesores y a los estudiantes inscritos en la educación formal. *TV Futura* es otra experiencia de educación que jalona propuestas para la construcción de proyectos comunitarios. Cuenta para ello con el apoyo de profesionales de educación que acompañan el proceso de apropiación de la comunicación mediática en las comunidades. En este ámbito puede mencionarse a *TV Cultura*, un programa que ofrece a los ciudadanos información de interés público, apuntando con ello a la cualificación de los procesos de recepción mediática.

La Red Brasileña de Televisión Educativa - *TVE Rede Brasil*- desarrolla programas educativos, culturales e informativos con el uso integrado de sistemas de radio, televisión y nuevas tecnologías que movilizan una red nacional de alianzas cualificadas y comprometidas con el acceso democrático a la información con miras a la ampliación del conocimiento, la educación y al ejercicio pleno de la ciudadanía. Agrupa 138 emisoras radiales y canales locales y regionales de televisión que cubren todo el territorio brasileño (www.tvebrasil.com.br).

MIDLATIVA -Centro Brasileiro de Medios para Niños y Adolescentes- es una asociación civil sin ánimo de lucro, conformada por un grupo de profesionales que trabajan en las áreas de la comunicación y la educación. Su objetivo principal es promover un pensamiento crítico sobre los medios y contribuir para mejorar la calidad de la programación televisiva, y de los medios electrónicos destinados a los niños y adolescentes (www.midiativa.tv).

Por ser muy cercana a las condiciones de Bogotá, cabe resaltar la experiencia de *MULTIRIO*, *Empresa Municipal de Multimédios de Río de Janeiro*, adscrita a la Secretaría Municipal de Educación, creada en 1993. Es responsable de la producción de programas de televisión, videos, sitios web y publicaciones orientados hacia la educación, la cultura y el entretenimiento. Su producción se destina a la sociedad en general y a 1035 escuelas municipales que cubren 30 mil profesores y 700 mil alumnos. El objetivo de *MULTIRIO* es hacer viable un nuevo paradigma para las prácticas pedagógicas de la Educación Pública Municipal de Río, con un enfoque de educación ciudadana inclusiva, teniendo como eje pedagógico la multi-educación, Núcleo Curricular Básico que contempla las especificidades de la ciudad de Río.

MULTIRIO, al promover la convergencia de medios, más que colocar productos didáctico-pedagógicos en formatos para TV, internet o CD-ROM y publicaciones a disposición de los profesores, desarrolla un nuevo modelo de producción, favoreciendo así la interacción del usuario con el producto y el diálogo entre los tres soportes (TV, informática y publicaciones e impresos). Con esta dinámica, el uso de la tecnología se plantea como una nueva forma de informar, formar, generar conocimiento, ver y analizar el mundo y no como mera herramienta adicional a los materiales de soporte que se usan en el aula de clase (www.multirio.rj.gov.br).

Chile ha incorporado la educación en medios en el currículo del área de lenguajes y comunicación, definiendo una unidad específica y proponiendo a los medios como un tema transversal en los procesos curriculares. Como un esfuerzo del Estado se encuentran también los desarrollos del Consejo Nacional de Televisión que junto con otras instituciones, ha constituido a *NOVASUR* en el primer canal de televisión educativa, con la misión de mejorar la calidad y la equidad en la educación. Este canal apoya los procesos curriculares y estimula los objetivos transversales de la educación formal.

Como otras iniciativas de comunicación educación se pueden mencionar *Teleduc*, un centro de

educación a distancia de la Universidad Católica de Chile que emite programas de formación continuada para técnicos y profesionales; el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística, *CENECA*, que ha construido un programa de recepción activa de la televisión; los programas de formación dirigidos a los profesores por parte de la Universidad de Playa Ancha, que buscan acercar a los maestros a los medios de comunicación, promoviendo su análisis crítico, la alfabetización audiovisual y su uso en las aulas; y *Aula 21*, un programa de educación a distancia de la Universidad de Chile, que busca responder a los nuevos contextos que se vienen constituyendo a partir de las nuevas tecnologías de la información y los medios de comunicación. Este programa brinda formación a los maestros en producción mediática y de material didáctico, con el fin de crear modelos educativos comunicativos para la educación superior y de fomentar la constitución de comunidades académicas en el campo de la comunicación/educación.

En México, si bien la educación en medios no ha entrado en el currículo escolar, sí se han dinamizado proyectos educativos de uso de televisión, radio e Internet. A nivel nacional tales proyectos son desarrollados por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, ILCE, que ha impulsado metodologías para el análisis y evaluación de los mensajes mediáticos. Por otra parte, el *Sistema de Televisión Educativa, Red Edusat*, se constituye en un servicio educativo de alto nivel, que cuenta entre otros servicios con una Videoteca Nacional Educativa a través de la cual se preserva y cataloga el capital audiovisual del país, para garantizar así su difusión y aprovechamiento. La televisión educativa en México cuenta también con la *Red Escolar*, que se ofrece como un modelo tecnológico flexible de comunicación educativa, adaptable a las necesidades particulares de las escuelas. Esta red brinda información actualizada a profesores y estudiantes y pone a disposición de éstos canales para que puedan compartir sus ideas.

En el ámbito regional, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI- adelanta el Programa "Medios de Comunicación y Educación" cuyo

propósito es mejorar la escuela mediante el establecimiento de una nueva práctica pedagógica, basada en el uso de los medios para la formación de receptores críticos. El objetivo central del programa es 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 (OEI 1994).

Este recorrido por algunas experiencias de los contextos europeos e iberoamericanos aporta lecciones que serán de gran valor para pensar y organizar la educación en comunicación y medios en Bogotá. Destacamos algunas: la importancia que se le da a la educación en medios; los propósitos y enfoques; las alternativas de incorporación al currículo escolar; los actores y su vinculación con las políticas, las acciones y las agencias, medios y canales a través de los cuales se realiza la educación en medios.

En los países analizados se reconoce la importancia de abrir espacios de educación en medios dirigida a toda la población, en especial a los niños y jóvenes. Algunos han formulado políticas expresas sobre el asunto y lo han hecho explícito en normas, leyes o decretos del Estado; en otros, si bien no se contempla una legislación, se adelantan acciones coordinadas para garantizar que el asunto forme parte de una agenda nacional. Los propósitos incluyen la formación para la lectura crítica de medios, los usos pedagógicos y didácticos, la producción mediática y la producción intelectual acerca de las relaciones entre los medios como organizaciones, sus mensajes y los intereses de carácter económico, político, social o cultural de las industrias culturales. En todos los casos se han superado los enfoques instrumentales o funcionales, para centrar su atención en las relaciones contextuales con enfoques críticos, y se busca articular la educación en medios con la formación para la ciudadanía.

Los países europeos han incluido la educación en medios como parte del currículo escolar y lo hacen desde las dos perspectivas: como asignatura independiente y como propuesta transversal, combinando en muchos casos las dos dinámicas. Tanto en Europa como en América Latina se reconoce el valor de la formación en medios para la construcción de ciudadanía y el compromiso que deben tener todas las áreas del currículo, no sólo considerando los medios como apoyo didáctico, sino como forma de construir saberes y valores. La interdisciplinariedad que impulse el trabajo en torno a proyectos comunicativos o comunicativo-educativos, articulando diversas asignaturas en procesos conjuntos de lectura, usos y producción, también son notas que se destacan en varios países. Así mismo, se busca que las metodologías hagan del aprendizaje sobre los medios y con los medios una experiencia placentera, dado el carácter lúdico propio del lenguaje audiovisual.

En los países observados, el Estado ha tomado siempre cartas en el asunto, siendo más directivo en los países europeos, por cuanto es más arraigada la tradición según la cual la información es un derecho de todos los ciudadanos. En las experiencias latinoamericanas, con la excepción de Brasil, se depende más de la oferta y la demanda, hecho que implica una mayor iniciativa de los profesores, de grupos, de ONG o de otras agencias sociales. En todos los países, se observan crecientes relaciones de cooperación entre el sector educativo y las agencias de información y comunicación, pues en la medida que se avanza en las concepciones y las prácticas, la educación en medios deja de ser un asunto del currículo y la escuela para ser también parte de la labor de los medios. En aquellos países que hay mayores avances en la educación en medios, el asunto se hace más público y se incrementa la participación de diversos sectores de la sociedad, destacándose el papel que juega la academia en la producción de conocimiento, en la formulación de propuestas y en su participación activa en la formación de diversos agentes, principalmente del profesorado.

Tres son las acciones más importantes que dinamizan la educación en medios en estos países:

la investigación, la producción mediática y la formación. La investigación es realizada por diversos organismos especializados, tanto estatales como privados y por las universidades; el conocimiento producido aporta elementos para comprender la dinámica de la comunicación mediática y sus relaciones con la cultura y la sociedad y formula alternativas para la producción, circulación, usos y apropiaciones de los productos mediáticos destacando sus relaciones con la educación; así mismo, brinda orientaciones muy importantes para la formación de los educadores y los comunicadores. La producción mediática abarca tanto las producciones de materiales educativos, como las de carácter cultural que pueden ser incorporadas a los canales abiertos. La formación centra principalmente su atención en dos públicos: los profesionales de la educación y la comunicación y los niños y jóvenes insertos en los contextos escolares.

La escuela es la agencia que realiza la parte formal de la educación en medios, aunque la prensa, la radio, la televisión, y más recientemente, las autopistas digitales, son canales que se emplean con propósitos diversos: la formación de los agentes dinamizadores, el apoyo a la labor de la educación formal y, también, la lectura crítica de medios. Experiencias como la prensa en la escuela en la que los grandes diarios de un país se asocian para llegar a las instituciones educativas con ejemplares de sus periódicos y con orientaciones educativas o la de grandes canales de televisión educativa y cultural como existen en Brasil o México y, más recientemente, los portales de los ministerios o de otras organizaciones, indican el potencial que los mismos medios tienen para la educación. De otra parte, la organización de centros de documentación físicos o virtuales, centros de recursos o de producción, constituyen también medios valiosos para los propósitos de la educación en medios.

La educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación en Colombia y en Bogotá

El caso colombiano, analizado desde una perspectiva histórica por Alejandro Álvarez (2003), es

atípico en relación con el resto de América Latina: Colombia fue uno de los países pioneros en el uso educativo de los medios de comunicación, sobre todo la radio y la televisión, en las décadas de los 50, 60 y 70. Lamentablemente, la privatización, mercantilización y uso propagandístico tanto de los medios como de la educación, han llevado a un distanciamiento entre la escuela y los medios, quedando tan solo esfuerzos aislados de maestros y comunicadores o políticas aisladas con carácter tecnocrático como el montaje de infraestructuras costosas de comunicación e interactividad, sin la correspondiente inversión para promover la apropiación por parte de educadores y estudiantes ni las necesarias sinergias entre el Estado, la escuela, los medios y la academia (Cfr. Herrán 1999: 160-173).

Para Jesús Martín-Barbero, analista profundo del país, "la ausencia de los medios de comunicación en la reciente Ley Colombiana de cultura no puede ser más significativa de la pertinaz esquizofrenia que padecen la concepción y las políticas oficiales de cultura. (...) También para el Ministerio de Educación, lo que pase en la cultura es asunto de otros, y lo que pase en los medios mucho más, fuera de la hueca retórica sobre la modernización tecnológica de la escuela o ese mal sancocho de programación televisiva que se hace pasar por "educativa". (...) Para el Ministerio de Comunicaciones lo que importa es el político y económicamente adecuado reparto de las licencias y de las frecuencias. (...) Sin embargo, lo que se está jugando el país, en ausencia de políticas conjuntas de Cultura/Comunicación/Educación, es su propia viabilidad como nación, tanto político como cultural, tanto social como laboral" (Martín-Barbero 2003b: 19-20).

Esa ausencia de políticas coherentes acerca de los medios se refleja en la legislación y en las dinámicas del sector educativo. Así, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) no considera la educación en medios como tarea importante. En los fines, en los objetivos de las modalidades y niveles, o en los temas transversales la educación en medios está ausente, sólo se menciona el tema de forma tangencial en los artículos 43, 44 y 45 del capítulo 3 "Educación Informal", y se refiere a ellos como fuentes de "conocimiento libre y

espontáneamente adquirido" y como partícipes en los procesos de educación informal, para lo cual "El Gobierno Nacional fomentará la participación de los medios de comunicación e información social en los procesos de educación permanente y difusión de la cultura..." (Artículo 44).

Este vacío se observa también en los lineamientos curriculares, en los que sólo se alude a aspectos contextuales como "la importancia", "las relaciones con el área", o "el uso como ayudas audiovisuales", tal como puede observarse en lengua castellana, ciencias sociales, idiomas extranjeros o matemáticas. Sólo en el área de artes se considera un campo de formación, denominado "educación en audiovisuales", en el cual se hacen referencias explícitas de orientación conceptual, metodológica y de logros para el cine, la televisión y la multimedia, proponiendo cuatro líneas básicas de trabajo paralelas (Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares. Educación Artística: 53). Aunque en los estándares de lenguaje se considera el tema, no logra permeare la vida escolar ni impactar el currículo.

No obstante, esta ausencia de políticas y dispersión de esfuerzos, algunos organismos del Estado, las universidades y otras organizaciones sociales adelantan diversas acciones. Es así como en septiembre de 2004, INRAVISIÓN y los ministerios de comunicaciones, educación y cultura realizaron una invitación pública para contratar la programación educativa y cultural del Canal Señal Colombia. La propuesta consiste en consolidar el proyecto de identidad nacional a través de la televisión, como vehículo para la convivencia pacífica. Se pretende vigorizar la formación expresiva del ciudadano desde lo cultural y asegurar la calidad y el cubrimiento de las competencias desde lo educativo. Sin embargo, con el cierre de INRAVISIÓN cabe preguntarse qué tan viable será el proyecto.

El Ministerio de Educación Nacional considera que los medios de comunicación inciden en la construcción del concepto de nación y en la socialización del saber. El trabajo que se realiza con los medios de comunicación apunta a hacer efectiva la política de mejoramiento de la calidad de la educación, cuyo marco son las competencias básicas:

lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y las competencias ciudadanas. En este contexto, el portal interactivo *Colombia aprende*, ofrece contenidos y servicios calificados, con el objetivo de contribuir en el fortalecimiento de la equidad y el mejoramiento de la educación colombiana; dirige sus servicios a las instituciones y centros educativos, a gestores culturales a nivel local, municipal, departamental y nacional, y a todos los niveles de la educación: preescolar, básica, media y superior. A través del portal se puede acceder a servicios como catálogos de bibliotecas, enlaces educativos de sitios destacados en la web, biblioteca digital, acceso a la red de bibliotecas, entre otros.

El Ministerio de Comunicaciones desarrolla actualmente tres proyectos: *Internet sano*, que busca prevenir la explotación sexual de los menores de edad en la red; *Comunicación y envejecimiento*, el cual busca reivindicar para los adultos mayores el derecho constitucional a la información y la comunicación, ofreciéndoles la oportunidad de capacitarse en procesos de comunicación comunitaria y de participación en programas de radio, productos impresos y video y la *Agenda de Conectividad*, que tiene como objetivo promover el uso masivo de las tecnologías de la información, para incidir en el aumento de la competitividad del sector productivo, modernizar las instituciones públicas y posibilitar el acceso a la información y la educación en el país (Ministerio de Comunicaciones).

El Ministerio de Cultura, por su parte, desarrolla el programa radial *Zona Común* que desde 1995 difunde información sobre diferentes temas de infancia con el fin de contribuir al desarrollo social, cultural y educativo de los niños y la propuesta *Diario Cultural*, que se proyecta como un espacio televisivo dirigido a todos los públicos y que busca "convertirse en el referente diario de los procesos de creación, construcción y recreación de las expresiones culturales y en la ventana de la riqueza patrimonial colombiana y la fuente de información sobre la programación cultural en el país" (Ministerio de Cultura).

La Comisión Nacional de Televisión -CNTV- organismo regulador de la prestación del servicio público de la televisión, ha considerado que los

diversos espacios sociales, entre ellos la escuela y la familia, no tienen la oportunidad de formarse en la lectura crítica de medios. De aquí se han desprendido dos orientaciones de política: por un lado, se promueve la investigación académica sobre la televisión y, por otro, se pone en marcha un programa nacional de educación al televidente, cuya finalidad sería la formación crítica de las audiencias (Comisión Nacional de TV).

En Bogotá, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- ha explorado alternativas de articulación entre la educación y la comunicación, auspiciando diversas investigaciones, promoviendo procesos de innovación en las instituciones escolares de la ciudad, desarrollando propuestas de producción de medios masivos de comunicación dirigidas explícitamente al mundo escolar y organizando diversos eventos en los cuales se analiza el fenómeno de los medios en la educación, se exponen las investigaciones adelantadas y las innovaciones que realizan las escuelas y se proponen caminos de acción.

En el campo de la producción, los trabajos más conocidos del IDEP son: La publicación mensual del *Magazín Aula Urbana*, iniciado en 1997 y sostenido sin interrupción con un tiraje de 30.000 ejemplares, dirigido principalmente a los profesores de educación inicial, básica y media de las instituciones escolares de la ciudad. En 1999, la realización de la serie *Francisco, El matemático*, que formaba parte de la *Caja de Herramientas Vida de Maestro* y cuyos primeros diez capítulos fueron contratados con el canal privado de televisión RCN y buscaba un acercamiento entre el lenguaje educativo y el televisivo con el fin de ofrecer a la escuela estrategias de formación en valores desde alternativas no verticales o autoritarias. Los videos *Claves del Attilio*, que fueron emitidos al aire por Canal Capital y distribuidos a las escuelas y se proponían apoyar el desarrollo de competencias en lenguaje y matemáticas. El IDEP ha sido reconocido así, a nivel nacional e internacional, como un agente que impulsa, a través de la investigación y el desarrollo de proyectos de gran impacto, los avances y transformaciones del campo comunicación/educación en la ciudad.

Como parte de su política de investigación, el IDEP ha convocado a diversas instituciones y personas para adelantar estudios acerca de las relaciones entre la comunicación y la educación. En 1999, María Teresa Herrán realizó el estudio *Pistas para el encuentro comunicación/educación. Estado del arte en comunicación/educación en el Distrito Especial de Bogotá dentro del contexto latinoamericano*. En el mismo año, el IDEP financió el proyecto *Los audiovisuales de carácter educativo en Santa Fe de Bogotá*, estudio realizado por el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia que buscó caracterizar la oferta de materiales audiovisuales con carácter educativo que tiene la ciudad y la cultura audiovisual en las instituciones educativas, explorando las maneras en que los maestros incorporan y usan los medios de comunicación y los materiales audiovisuales en sus prácticas pedagógicas (Universidad Nacional de Colombia, Programa RED 1999).

Entre los años 2000 y 2003, el Programa RED de la Universidad Nacional adelantó los estudios de seguimiento de tres proyectos mediáticos del IDEP: la serie *Francisco, El matemático con la Caja de Herramientas Vida de Maestro; Las Claves del Altillo* y el Magazín *Aula Urbana*. Los resultados de estos estudios muestran las tensiones entre los intereses comerciales de los medios de comunicación y los intereses públicos de las entidades del Estado, señalando, sin embargo, la posibilidad de una sinergia entre estas dos clases de intereses; destacan la necesidad de que las producciones mediáticas con fines educativos sean acompañadas en su travesía por la escuela, de modo que no terminen siendo reducidas a un uso instrumental y subrayan la apremiante necesidad de una formación de los profesores que les permita apropiarse de estos materiales y participar en la creación de los mismos. En este sentido se hicieron diversas recomendaciones tendientes a cualificar los procesos de producción, circulación, recepción y usos educativos de estas propuestas mediáticas.

Los trabajos de la Secretaría de Educación de Bogotá -SED-, conducentes a fortalecer la radio escolar y el uso de los medios audiovisuales, constituyen también antecedentes próximos de esta propuesta. El programa *Fomento al uso pedagógico de*

los medios de comunicación ha impulsado acciones en los campos de la radio, el video y la televisión escolar, dentro de las cuales se destacan: en radio, *Onda Cheverísima, Pongámonos en Onda* y *Súbete a la Onda*; en video y televisión, *Ojo al Zoom, Maleta Pedagógica de Formación en Valores* y *A Prender TV*, por medio de los cuales se adelantan procesos de formación, asesoría y acompañamiento de maestros, maestras y jóvenes en recepción, uso y producción escolar. A través del programa se busca iniciar procesos de incorporación, uso y apropiación de los medios masivos de comunicación en las instituciones escolares, para consolidar la relación educación/comunicación en el marco de un entorno mediático cada vez más incidente y de una cultura escolar más democrática.

En el año 2004, y de forma paralela al trabajo adelantado por la Universidad Nacional de Colombia, *Orientaciones para la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las Instituciones Educativas de Bogotá*, la Subdirección de Medios Educativos de la SED decide formular el *Proyecto ECO, Educación para la Comunicación*, el cual recoge, en buena parte, muchos de los aportes dados por las distintas mesas de trabajo y hace los suyos propios. Este proyecto tiene como objetivo "fomentar la incorporación, uso y apropiación de los medios de comunicación, como tecnologías de uso, en las prácticas pedagógicas de los colegios de Bogotá que promuevan procesos de conocimiento más empáticos con las nuevas estéticas y sensibilidades de los jóvenes, favorezcan relaciones más autónomas y democráticas en la comunidad educativa y sirvan como medio de expresión de la ciudadanía escolar" (pg. 4), se desarrolla a través de cuatro componentes: dotación, formación y acompañamiento, innovación y desarrollo, e interactividad y de cuatro subproyectos: radio escolar, televisión y video escolar, prensa escolar y uso de internet. (SED, Subdirección de Medios Educativos 2005).

Además de los proyectos realizados con los medios de comunicación, la SED creó en 1997 la Red Integrada de Participación Educativa -RedP- cuya finalidad es poner al servicio de la educación pública y de la ciudadanía la tecnología informática y las comunicaciones, y recién

temente ha creado la Red Académica "http://www.redacademica.edu.com", un portal interactivo que brinda diversas herramientas para las actividades académicas de las escuelas que busca crear posibilidades de acceso de los ciudadanos a las nuevas tecnologías para conformar en torno a ellas espacios de participación. Este portal le permite a los profesores, directivos, estudiantes, padres de familia e investigadores entrar en contacto con los diferentes proyectos educativos que se adelantan en la ciudad y discutirlos a través de foros, comunidades virtuales y chat.

En el terreno de la televisión, Canal Capital, que es el canal regional de Bogotá, ofrece a la ciudad una programación con contenidos locales, con los cuales se busca ofrecer a los bogotanos nuevas posibilidades de información, formación y entretenimiento con el objeto de construir ciudad y de fortalecer imaginarios que incidan en la cohesión social y en la construcción de la identidad de los capitalinos.

Las universidades han contribuido a consolidar el campo comunicación/educación en la ciudad a través de la investigación, la formación y el acompañamiento a procesos en las instituciones escolares. Los trabajos más conocidos son los realizados por la Universidad Central, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital, la Universidad Javeriana, la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Minuto de Dios y la Universidad Nacional de Colombia. Así mismo, algunas organizaciones privadas como el Instituto Misionero Hijas de San Pablo -Paulinas-, EscuelaPaís, Comunicar, Comunicarte, la Fundación Imaginario o Citura han colaborado para cualificar los usos y la producción mediática en las escuelas de la ciudad.

En este contexto, el estudio *Escuela, medios y nuevas tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá*, adelantado por la Universidad Nacional en el 2003, indagó sobre la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación de masas y las tecnologías de la información y la comunicación en 419 instituciones escolares de la ciudad. Los participantes en este estudio -comunicadores, profesores y estudiantes-, consideran

prioritario mejorar el nivel técnico de las experiencias y proyectos; mejorar la calidad de los productos mediáticos de las instituciones escolares; promover la alfabetización audiovisual y la lectura crítica de medios; involucrar la comunidad educativa a los desarrollos en cada medio; incorporar los medios y TIC a los proyectos educativos institucionales -PEI- y a los procesos curriculares; y encontrar caminos para fortalecer los lazos de las escuelas con sus contextos locales. Estas recomendaciones abren perspectivas para avanzar en las relaciones comunicación-educación en la ciudad y han constituido la base para elaborar esta propuesta (Unal 2003).

Alternativas para la educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación en Bogotá

En el marco de las políticas educativas actuales de Bogotá, que buscan acercar la escuela a la ciudad y la ciudad a la escuela, el proyecto pretende explorar alternativas para la educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación, entendida como educación para la comunicación y el ejercicio de la ciudadanía. Por ello, se hace indispensable que el trabajo pedagógico trascienda la esfera de la escuela y del sistema escolar e involucre el conjunto de la vida social y política (Pinto 2003). Proponemos poner a prueba un proyecto en el cual la información/comunicación y la educación se articulen en torno a un proyecto cultural inserto en la construcción de una ciudad solidaria.

La propuesta de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación en Bogotá, 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.

El campo comunicación/educación se configura por la relación interdisciplinaria o transdisciplinaria entre dos subcampos con discursos y prácticas propios, que se interesan por el poder que los medios y las tecnologías de la información y la comunicación ejercen en las transformaciones culturales del imaginario de la "sociedad de la comunicación y la información", la cual puede interpretarse como:

- 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);
- La complejización de las prácticas comunicativas por la mediación técnica y tecnológica que genera 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);
- Pero sobre todo el advenimiento de un rol estratégico de la producción y posesión de conocimiento e información, pues 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 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.

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 inferricos y los infopobres (brecha digital) (Olliver 2000).

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 diferencias socioculturales con el propósito de superar la condición de usuarios o consumidores para convertirnos en creadores de nuestros propios proyectos que reflejen adecuadamente nuestras lenguas y culturas.

Aunque una educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación es tarea de diversas agencias y compromete a los gobernantes, a la escuela, a la academia, a los medios y a los públicos, este documento centra su atención en las alternativas educadoras de la escuela, por tanto, los análisis que siguen se refieren a los medios en el mundo escolar.

Los medios se han venido incorporando al currículo escolar como asignatura específica o como eje transversal (Morduchowicz 2000: 39-44). Al respecto, Jesús Martín-Barbero dice que "la configuración social, originada en los cambios en la circulación de los saberes, está re-creando un

tipo de competencias culturales y cognitivas que no parecen apuntar en el sentido de las competencias para la generación de rentabilidad y competitividad, predominante en el campo educativo, ahondando la brecha entre los intereses institucionales y la de los sujetos aprendices. La superación de esta situación pasa, entre otras cuestiones, por la incorporación de una transversalidad que rompa con el prejuicio que separa a las ciencias de las humanidades y por rescatar aquel tipo de saberes que, no siendo directamente funcionalizables son, sin embargo, socialmente útiles, los saberes lógico-simbólicos, históricos y estéticos. Los saberes indispensables" (Martín-Barbero 2003a:1).

Una *asignatura* de medios de comunicación implica la elaboración de un programa de estudio que relacione la tecnología y los desarrollos de la ciencia, con las nuevas estéticas y con procesos que no excluyan el libro, sino que reconfiguren las posibilidades de la lectura y la escritura que tradicionalmente privilegia la escuela. Se debe favorecer la recuperación del texto narrativo en los procesos escolares y la articulación del pensamiento narrativo con el pensamiento lógico, acercando racionalidad y emocionalidad y haciendo explícitos los puntos de coincidencia entre el mundo audiovisual y la escritura. El acercamiento simultáneo a los lenguajes y formatos propios de los medios de comunicación y a la cultura escrita permite a maestros y estudiantes formarse como lectores críticos tanto de textos escritos como de audiovisuales y comunicarse a través de diferentes lenguajes y medios.

Plantear la educación en medios como un *eje transversal* implica reconfigurar las relaciones de los saberes escolares con los saberes de los medios. En este contexto, la interdisciplinariedad se constituye en un aspecto esencial de las propuestas de trabajo con los medios de comunicación en la escuela, pues no se trata de enseñar las especificidades de los medios o usarlos en las asignaturas, sino de generar un diálogo entre los diversos saberes escolares con los medios de comunicación, de modo que cada área o asignatura aporte a diversos procesos y a distintos niveles de análisis y el saber sobre los medios permita interpelar, reinterpretar

y comunicar de nuevas formas los saberes que circulan en la escuela.

Se podría pensar en una escala que intente comprender los medios desde lo que son como aparatos y técnicas, pasando por las lógicas de producción de mensajes mediáticos hasta los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que se han generado en torno a ellos y las formas como inciden en el saber. Como se ve, esta posibilidad implica un trabajo más articulado que el que se lleva a cabo en una sola asignatura.

Algunas escuelas vienen explorando una tercera posibilidad de realizar educación en y con los medios y de incorporarlos al currículo y a la vida escolar. Esta alternativa se caracteriza por la formulación y desarrollo de *proyectos comunicativos* o *proyectos comunicativo-educativos* que incorporan los medios como elemento sustancial para su puesta en marcha. En estas propuestas, el saber sobre los medios y el comunicarse con ellos, hunde sus raíces en una perspectiva más amplia de la comunicación en la escuela y en la sociedad, buscando que los actores escolares puedan participar efectivamente en procesos pedagógicos de democratización y de construcción de ciudadanías activas.

Los *proyectos comunicativos* se orientan, fundamentalmente, hacia la creación de propuestas alternativas de comunicación que recojan la creatividad y el saber de los jóvenes y los niños. Desde esta perspectiva, la escuela se asume como un espacio para la producción mediática con carácter alternativo, desde el cual se recojan y creen imaginarios socioculturales sobre la ciudad que validen saberes y experiencias sociales distintas a las que son validadas por los medios de comunicación comerciales. El origen y los propósitos de estos proyectos estimulan la articulación entre los diversos medios -prensa, radio, video, televisión- y entre ellos y las tecnologías digitales; facilitan el acercamiento a los diversos lenguajes, géneros y formatos ampliando el horizonte de competencias comunicativas; posibilita el acercamiento a problemáticas de interés para los estudiantes; y promueve el trabajo cooperativo y la democratización de la comunicación. Para evitar que los procesos de producción mediática de la escuela caigan en diná-

micas auto-referenciales, se hace necesario que sus productos busquen un uso social para que circulen por diversos medios y canales más allá de las fronteras de la escuela.

Los *proyectos comunicativo-educativos*, tienen su origen en propuestas que de manera conciente se buscan educar para la emancipación de los sujetos y la construcción de tejido social, generando espacios de comunicación dialógica e incorporando los medios y las diversas tecnologías de la información y la comunicación. Estos proyectos exigen que los profesores y los estudiantes puedan implicarse en lógicas de producción mediática exploratoria soportadas en procesos de investigación de las realidades locales que articulen diversos tipos de saber y formen parte del proyecto educador de la institución. La producción mediática alternativa conjuga las lógicas de los medios de comunicación con las lógicas educativas y las lógicas de lo audiovisual con las lógicas de la escritura, produciendo conocimiento sobre el mundo local; así mismo, abre alternativas para reconfigurar las relaciones de los saberes escolares con los saberes universales, locales y experienciales y propicia la interlocución y cooperación entre estudiantes y profesores quienes, mediatizados por el mundo, ponen en juego sus riquezas cognitivas y sus propias historias vitales (Freire 1971). Así, los medios de comunicación pueden propiciar desplazamientos e innovaciones en las prácticas pedagógicas, porque hacen posible una triangulación entre los diversos tipos de saber, la constitución de propuestas comunicativo-educativas y su sentido pedagógico, político y cultural.

Desde otra perspectiva, y de manera complementaria con las formas de incorporación, los medios pueden entrar al currículo escolar desde tres horizontes de trabajo: la alfabetización crítica de medios, la recepción crítica de medios y el uso de los medios.

La alfabetización en medios, significa "aprender a formular preguntas acerca de lo que se ve, se observa y se lee" (Hobbs 2003, 119), para lo cual se puede apelar a diversos tipos de mensajes y productos mediáticos: la publicidad, los diarios, los programas de televisión, etc. Esta alfabetización se

puede desarrollar a partir de cuatro ejes conceptuales: acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes (Ibíd.). El acceso a los mensajes puede darse en una gama variada de formas que le permita a los estudiantes enriquecer su aprendizaje "por el contacto con diversas fuentes, soportes y lenguajes de las más amplias expresiones de la cultura" (120). El análisis de los mensajes implica que los estudiantes aprenden a sopesar la forma, estructura, diseño y el significado de los mensajes mediáticos. La evaluación de los mensajes hace referencia a que los estudiantes pueden aprender en la escuela a relacionar los mensajes mediáticos con su propia experiencia y a "emitir juicios sobre su veracidad, calidad y relevancia" (120). Finalmente, a partir de la comunicación de mensajes, los estudiantes aprenden a escribir, "decir y crear textos e imágenes de forma efectiva para una variedad de propósitos y audiencias" (121).

La recepción crítica de medios, centra su atención en los textos mediáticos, en los productores/audiencias de los medios de comunicación y en las representaciones sociales que se configuran a través de la interacción mediática. Este trabajo incorpora tanto el análisis como los desarrollos prácticos. Frente a los textos mediáticos la clase puede formularse diversas preguntas sobre sus significados, sobre sus géneros o sus formas. En relación con el tema de los productores y las audiencias se busca comprender cómo se producen los textos, quiénes los producen y por qué, para quién son producidos, cómo llegan a las audiencias y de qué manera son apropiados y resignificados por ellas. Estas preguntas pueden ubicar al estudiante en el centro de la producción de los mensajes. El análisis y el trabajo práctico sobre las representaciones sociales que los medios crean, pueden desarrollarse a través de preguntas orientadas a saber cómo las personas representan diversos grupos, lugares del mundo o acontecimientos a partir de los medios, quiénes se incluyen en esas representaciones y quiénes permanecen excluidos de ellas (Fox 2003: 102-105).

Un tercer horizonte es el uso de los medios. Al respecto puede hablarse de usos transmisores/reproductores, que están orientados por

modelos del currículum cuyo diseño y desarrollo se realiza en torno de la definición de objetivos operativos; de usos prácticos situacionales, "que suponen un análisis y comprensión previa de los significados y cuya construcción está a cargo de grupos concretos de estudiantes y profesores", y los usos críticos/transformadores, "orientados por las teorías críticas del currículum. Los medios se utilizan como elementos para reflexionar, criticar y transformar las prácticas de enseñanza y de mensajes que llegan al centro escolar" (De Fontcuberta 2003: 52).

Para que pueda fomentarse una alfabetización mediática, una recepción crítica y un uso creativo, la incorporación de los medios de comunicación al currículum, ya sea como asignatura, en forma transversal o a través de proyectos, debe propiciar la articulación de la realidad cotidiana de los actores escolares con los diversos tipos de saber que circulan en la escuela y en la sociedad, la integración de los códigos escolares con los códigos de las culturas mediáticas y la integración de los formatos comunicacionales de la escuela con las narrativas que ponen a circular los medios de comunicación.

De otra parte, el estudio de los medios y sus lenguajes, tanto para la recepción como para el uso o la producción, puede ser inocuo si en la institución educativa no se propicia una comunicación abierta y honesta. Si en el PEI, el manual de convivencia, el gobierno escolar y las diversas instancias de comunicación no se respetan las múltiples voces y no se propicia una participación genuina y democrática, todo curso, ejercicio o proyecto caerá en el vacío. Se hace necesario propiciar una comunicación dialógica en cada una de las vivencias escolares a través de las cuales se reconozca y respete el saber de cada individuo de la comunidad escolar, y se construyan desde allí las representaciones sociales, las identidades individuales y colectivas y el conocimiento, así como se permita la libre expresión y el respeto a las diferencias. Un contexto de comunicación emancipadora permitirá abrir espacios para el diálogo interdisciplinario que permita incorporar los medios como textos de circulación y producción

de información y conocimiento en el currículum escolar, como expresión de diferencias y conformación de opinión pública escolar, local, nacional e internacional y que contribuyan a generar espacios reales para la tolerancia, el debate, los distintos puntos de vista, para el trabajo en equipo, la investigación y la formación de ciudadanos participantes y democráticos.

Una educación en medios se hace necesaria porque los medios, además de construir representaciones de la realidad son formadoras de identidades individuales y colectivas (Ollivier 2004). El conocimiento de sus dinámicas internas y sus relaciones con el mundo del mercado y del poder, hacen posible una posición crítica y facilitan la creación de opciones de participar en la producción de comunicaciones mediáticas alternativas.

Referencias

- AGUADED, Ignacio & CABERO, Julio. Dir. 1995. *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*. Universidad Huelva-Universidad de Sevilla-Universidad de Buenos Aires.
- AGUADED, Ignacio. 1999. "La educación en medios de comunicación en el ámbito europeo: un movimiento para el siglo XXI". *Píxel-Bit* 12. Revista de Medios y Educación. <http://www.sav.us.pixelbit/articulos>
- ÁLVAREZ, Alejandro. 2003. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio.
- BOGOTÁ, D.C. Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación. 2004. *Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá: una Gran Escuela*.
- BOGOTÁ, D.C. Concejo Distrital. 2004. *Acuerdo 119 de junio 3 de 2004*.
- BOURDIEU, Pierre. 1995. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- CASTELLS, Manuel. 1999. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, Vol. 1.
- COLOMBIA. 1994. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).
- _____. 2000. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL -MEN-. *Lineamientos curriculares. Educación artística*.
- COLOMBIA, Ministerio de Cultura: www.mincultura.gov.co

- COLOMBIA, Ministerio de Comunicaciones: www.mincultura.gov.co
- COLOMBIA, Comisión Nacional de TV: www.mincultura.gov.co
- COLOMBIA, INRAVISIÓN: www.mincultura.gov.co
- DE FONTCUBERTA, Mar. 2003. "La educación fuera del aula". En: MORDUCHOWICZ, Roxana. *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- FERGUSON, Robert. 1994. "Debates About Media Education and Media Studies in the UK", en *Critical Arts Journal*, vol. 8, Durban University of Natal. Citado en: MORDUCHOWICZ, Roxana (2003a).
- FERRÉS, Joan. 2003. "La educación en la sociedad de la información - Presentación". En: MIRALLES, Rafael (Coord.). *Medios de comunicación y educación*. Cuadernos de Pedagogía. Biblioteca Básica para el profesorado. Barcelona: Praxis
- FOX, Kenneth. 2003. "Fundamentos, conceptos clave y práctica en el aula". En: MORDUCHOWICZ, Roxana. *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- FREIRE, Paulo. 1971. *Pedagogía del oprimido*. Studio 3.
- FUENTES, Raúl. 2004. "Modelos y prácticas de educación y comunicación: una perspectiva sociocultural". *Revista Colombiana de Educación*. 46: 26-39.
- 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". En: HERRÁN, María Teresa, Jesús MARTÍN-BARBERO & Marco Fidel ZAMBRANO. *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, págs. 13-175.
- HOBBS, Renee. 2003. "Lo que los docentes y estudiantes deben saber sobre los medios". En: MORDUCHOWICZ, Roxana. *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- HUERGO, Jorge Alberto y María Belén FERNÁNDEZ. 1999. *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús y 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.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. 2002. "La crisis de las profesiones en la sociedad del conocimiento". *Nómadas*, 16. Bogotá: DIUC-Universidad Central, abril: 177-181.
- _____. 2003a. "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación*. 32. OEI, mayo-agosto.
- _____. 2003b. Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar". En: MORDUCHOWICZ, Roxana. (coord.) *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- MASTERMAN, Len. 1993. *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre. En: MORDUCHOWICZ, Roxana (2003a).
- McLAREN, Peter. 1994. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- MIDIATIVA, Centro Brasileño de Medios para Niños y Adolescentes. www.midiativa.tv
- MIRALLES, Rafael. 2003. "Medios de comunicación y educación". En: MIRALLES, Rafael (Coord.). *Medios de comunicación y educación*. Cuadernos de Pedagogía. Biblioteca Básica para el Profesorado. Barcelona: Praxis. 9-13.
- MORDUCHOWICZ, Roxana. 2000. *La escuela y los medios. Un binomio necesario*. Buenos Aires: Aique.
- _____. 2003a. "El sentido de una educación en medios". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 32. OEI, mayo-agosto.
- _____. (Coord.). 2003b. *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- MULTIRIO, Empresa Municipal de Multimedia de Río de Janeiro. www.multirio.rj.gov.br
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA -OEI-. 1994. Proyecto "Medios de Comunicación y Educación" de la Organización de Estados Iberoamericanos". En: *Comunicar*, 3, 105-107.
- Huelva, Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- OLLIVER, Bruno. 2000. *Internet, multimedia. ¿Qué cambia en realidad?* México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. ILCE.
- _____. 2004. "Sobre dos maneras de enfocar lo político en la era de los medios masivos y del Internet: Representaciones y poder". Inédito.
- PINTO, Manuel. 2003. "Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança". *Revista Iberoamericana de Educación*. 32. OEI, mayo-agosto.
- RAMONET, Ignacio. 1997. "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.

REY, Germán. 2000. "El encuentro de los icebergs". En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, PROGRAMA RED. *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.

RUEDA, Rocío. 2004. "Hacia una gramatología hipertextual: teoría y tecnología de la deconstrucción". *Revista Colombiana de Educación*. 46: 13-25.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL -SED-, Subdirección de Medios Educativos. 2005. *Proyecto de Educación para la Comunicación. Proyecto ECO*. Bogotá: SED.

TVE REDE BRASIL. www.tvebrasil.com.br

UNESCO. 1984. *La educación en materia de comunicación*. París, UNESCO.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Programa RED. 1999. Informe final del estudio *Los audiovisuales de carácter educativo en Santa Fe de Bogotá: un análisis de la oferta y el uso en las instituciones escolares*. Estudio realizado para el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-. Bogotá. Inédito.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Programa RED e Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura -IECO-. 2003. Informe final del estudio: *Escuela, medios y nuevas tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá*. Bogotá. Inédito.

3. Criterios para la incorporación, usos y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela

José Gregorio Rodríguez
Profesor del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas
y Coordinador del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia



Las propuestas de carácter conceptual, metodológico y práctico para la incorporación, usos y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y comunicación en las instituciones escolares de Bogotá se comprenden en el marco de una política de comunicación/educación y de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación para la ciudad y constituyen una forma concreta de fortalecer desde las escuelas de la ciudad, las dinámicas de carácter comunicativo-dialógicas que demanda el espíritu del nuevo Plan Sectorial de Educación 2004-2008, *Bogotá: una Gran Escuela*.

La Secretaría de Educación del Distrito Capital -SED-, busca con esta propuesta definir unos lineamientos que sirvan de base y apoyo para que pueda desarrollarse un plan orientado a ampliar los horizontes educadores de la ciudad y a fortalecer la institución escolar en su papel de dinamizadora de la formación ciudadana, propiciando un encuentro entre la educación y la comunicación y entre la escuela y los medios de información y comunicación. No basta con formular y adelantar un programa de educación en medios, sino que se exige, por parte de la institución escolar, que abra sus puertas para entrar en diálogo y en relaciones de cooperación con los medios, puesto que éstos forman en identidades, competencias y estéticas diferentes a las que se dan en la escuela.

Aunque llevar a cabo las políticas de comunicación/educación y la educación en medios requiere del trabajo mancomunado del Estado, la escuela, los medios, la academia y la sociedad civil, por los propósitos específicos de este proyecto y como una manera de articular las acciones en un campo que ha sido relegado en las políticas públicas de nuestro país y de la ciudad, las orientaciones que se presentan en este documento se dirigen principalmente a las instituciones escolares, con el propósito de brindar elementos que las dinamicen frente al mundo de los medios y las empoderen como agentes sociales de alta significación para sus contextos locales y como organizaciones abiertas a la ciudad y al mundo.

¿Incorporar los medios a la escuela?

La escuela no sólo es una institución que tiene un encargo social que varía según las épocas y lugares. Entendemos la escuela como *entramado de culturas* (Pérez-Gómez 1995) en la cual se cruzan diversos significados, expectativas o comportamientos de los estudiantes, profesores y directivos; también la entendemos como *acontecimiento* que expresa un cambio de época (Alvarez 1995 y 2003) o como casa de estudio y lugar de vida (Rodríguez 1997 y 2003). En este sentido, la escuela no solamente transmite el legado cultural, también es espacio de encuentro de la diversidad, y sus historias son las historias de la ciudad, por cuanto en ella se crea vida cada día y lo hace poniendo en juego los saberes y el existir de sus actores.

En la escuela se entrecruzan la cultura pública, la académica, la social, la escolar y la privada y se distingue de otras instituciones e instancias de socialización por "la *mediación reflexiva* de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones" (Pérez-Gómez 1995: 7). El ejercicio intelectual que profesores y estudiantes realizan día tras día en torno a los diversos saberes hace posible que la escuela siga existiendo aun en épocas en las que la información, el conocimiento y la formación fluyen por muchos otros canales y circuitos. Así, los medios y tecnologías de la información y la comunicación, la ciudad misma, los grupos de pares y las agencias tradicionales como la familia o las iglesias realizan su labor socializadora; sin embargo, la escuela logra re-contextualizar las otras vivencias e influjos a través del discurrir sobre dichos fenómenos articulando diversos tipos de saberes: universales, escolares, locales y experienciales.

A cada escuela entran los saberes que la humanidad ha venido decantando como fundamentales para que todo ser humano los apropie: las ciencias, las artes, las humanidades, la tecnología; también entran, aunque con menos importancia, los saberes locales que portan las tradiciones propias de las culturas particulares y se encarnan en los modos de vivir de cada comunidad; así mismo, con menos visibilidad, pero con igual o

mayor fuerza entran los saberes experienciales que cada estudiante o profesor ha acumulado a través de su existencia, aunque muchas veces esos saberes son desconocidos, silenciados o proscritos. Todos estos saberes se domeñan desde los saberes escolares, instruccionales y regulativos, que definen qué y cómo se transmite y adquiere, y cómo se constituyen, mantienen, reproducen y legitiman las relaciones sociales de transmisión y adquisición (Bernstein 1990).

La escuela no es, pues, un espejo de la realidad ni un lugar vacío, tampoco es una agencia de reproducción. A pesar de los estereotipos que las reducen a labores de enseñanza-aprendizaje, de las rutinas que impone el sistema y de las múltiples demandas para responder a intereses económicos, políticos, sociales, religiosos o morales, las escuelas actuales son espacios dinámicos en los cuales se tematiza el mundo a través del diálogo entre sus actores y se establecen diversas relaciones de interlocución y cooperación con otras instituciones, con los contextos locales y con el mundo que fluye a través de los medios y de las redes de información y comunicación.

Aunque cada día estudiantes y profesores se aíslan unas horas en la escuela, ellos portan, en sus cuerpos y sus historias, fragmentos de los múltiples contextos en los que viven. Así, las cotidianidades escolares no están ajenas a las realidades que se tejen en la ciudad, por tanto, en cada instante de clase, en cada descanso y en cada momento de entrada-salida, el mundo de los escolares es puesto en juego en sus intercambios, en sus conversaciones y en sus imaginarios. Por ello, el acercamiento a las aulas permite concluir que, "a pesar de las múltiples presiones que los profesores reciben para realizar una labor centrada en la eficiencia, ellas y ellos han comprendido que en las escuelas hacen sus vidas y también la hacen sus estudiantes. En consecuencia, cada acto de clase es un acto creador y no una mera repetición de fórmulas, es una constante *poiesis* que propicia interacciones humanas de gran riqueza mediadas por el conocimiento y hace que los minutos compartidos en las aulas, se conviertan en instantes de creación de vida" (Rodríguez 2004a: 7).

Por más refractaria que quisiera ser la escuela frente a la ciudad y a los medios, éstos están ya incorporados a la vida escolar de la misma manera que lo están los textos, los libros, los laboratorios o los juegos, pues "la educación ha estado ligada de manera indefectible a los medios y ellos constituyen una condición de posibilidad de la educación, pero no algo que la determina" (Bustamante 2004: 118). Por eso, no se trata de recurrir a invocaciones para que los medios entren a la escuela, sino de pensar las alternativas de relación entre dos entidades sociales que históricamente han estado vinculadas por la naturaleza intersubjetiva de la comunicación y de la educación.

Aunque se piensa que hablar de los medios y las tecnologías de la información en la escuela es un asunto que remite al uso didáctico de las "ayudas audiovisuales", hace ya tiempo muchos profesores dejaron de pensar desde esta perspectiva y se han planteado problemas mucho más complejos: la incidencia de los medios en la formación de los estudiantes, su influencia en los hábitos de estudio y en sus formas de aprender, la información y el conocimiento que adquieren por estas vías, las nuevas formas de lectura y escritura que provienen de la imagen y del hipertexto, las nuevas ciudadanía planetarias, las comunidades virtuales, las nuevas estéticas, las nuevas formas de solidaridad, etc.

Es desde este ángulo que pueden entenderse mejor las "trayectorias prácticas" (Huerdo 1999) que encontramos al estudiar las maneras como las instituciones escolares de Bogotá incorporan, usan y se apropian de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación.

Tendencias de incorporación, uso y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas de la ciudad

El estudio *Escuela, medios y nuevas tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá*, adelantado por la Universidad Nacional de Colombia en el 2003, siguiendo la perspectiva teórica del campo comunicación/educación, identificó tres perspec-

tivas de incorporación, usos y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas de la ciudad, según de la manera como cada escuela se posiciona a sí misma como espacio de encuentro y tensión entre la cultura escolar y la cultura mediática (Unal 2003). Aunque las tres perspectivas no se excluyen entre sí, la aproximación a las prácticas hace posible identificar una tendencia más marcada hacia una u otra de estas posibilidades (Rodríguez 2004b: 213).

Desde la primera perspectiva, se observa que algunas escuelas se aferran a "su modernidad" y asumen que su función consiste en llevar a cabo una tarea civilizadora, por tanto, la cultura escolar se configura como un entramado de discursos y prácticas para transmitir los conocimientos que tradicionalmente han configurado los currículos escolares y para formar en los valores que reproducen las estructuras sociales imperantes en las que la diferencia puede ser sinónimo de exclusión. Esta perspectiva, denominada *informativa o instrumental*, reduce los medios de comunicación a medios de enseñanza, considerándolos como "ayudas audiovisuales" que sirven para mejorar los procesos de aprendizaje y la transmisión del conocimiento o los relega a cumplir funciones de esparcimiento, pero sin establecer nexos entre las prácticas mediáticas y las prácticas educativas (Huergo 1999: 63). A través de estas prácticas, la escuela reproduce formas de comunicación jerárquicas y, en algunos casos, autoritarias, que caracterizan muchos aspectos de la vida escolar, disuelve los medios en funciones didácticas o los emplea para propósitos propagandísticos o moralizantes.

La ausencia del saber de la propia práctica pedagógica, como de los medios de comunicación, causa un divorcio entre las prácticas comunicativas y las prácticas educativas. 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, impidiendo que los medios se articulen a la vida escolar; por tanto, se niega la posibilidad de preguntarse desde perspectivas pedagógico-políti-

cas acerca del sentido de los medios en la escuela y de sus posibilidades para dinamizar formas abiertas de comunicación con el mundo y con sus contextos locales.

La perspectiva de la *comunicación social en la escuela*, se caracteriza por llevar a cabo un estudio sistemático de los medios y de los códigos culturales mediáticos en el espacio formal del currículo, realizando una labor de mediación entre las culturas mediáticas y la cultura escolar. Mientras que la perspectiva informativa 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 perspectiva de la comunicación social introduce los medios de comunicación a través de prácticas mediáticas: los medios de comunicación no son meras tecnicidades sino, ante todo, un campo de saber que entra a la escuela y se articula a la organización escolar por medio de centros o departamentos de comunicación que dirigen o coordinan comunicadores escolares. De este modo, la escuela ingresa al juego de la *alfabetización posmoderna*, en la que 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" (Huergo 1999: 63).

Los diversos medios de comunicación, en esta perspectiva, confluyen bajo la intencionalidad más o menos explícita de formar a los estudiantes en una lectura crítica de medios y en la capacidad para realizar producciones mediáticas a través de su acercamiento a los lenguajes y formatos propios de cada medio. Los noticieros y videos institucionales, la programación juiciosa de emisiones radiales o el diseño, elaboración, publicación y puesta en circulación de periódicos o revistas escolares constituyen los productos más frecuentes. En muchos casos se abre un espacio específico en el currículo, ya sea como una asignatura opcional, como una modalidad para el nivel de educación

media o como proyectos que los estudiantes realizan bajo la dirección de un comunicador social. La perspectiva de la comunicación social puede ser entendida como la presencia de una propuesta comunicativa en un espacio educativo.

Aunque pueden prestar servicios de ayudas didácticas, los centros tienen una misión institucional de formar a los estudiantes en las dinámicas de los medios y en producir materiales comunicativos o didácticos. Por lo general logran desarrollar proyectos autónomos que, sin embargo, no involucran al profesorado ni articulan propuestas comunicativo-pedagógicas que jalonen transformaciones en las prácticas ni en las formas de comunicación al interior de la institución.

Desde una perspectiva de corte *pedagógico-crítico*, la escuela se consolida 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. La escuela se configura 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. 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)" (Huergo 1999: 63).

La escuela, entendida como un espacio donde la cultura se vive, se interpreta, se reproduce y se recrea, y no sólo donde se aprende académicamente, "requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, concebir el aula como 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). Así, la escuela 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" (Ibid).

La perspectiva *pedagógico-crítica* le permite a la escuela establecer un diálogo entre la cultura local, la cultura global y la cultura mediática que tiene implicaciones transformadoras en diversos ámbitos de la institución escolar: a) en la organización de la escuela, puesto que implica cambios en las relaciones entre los actores, impulsa la participación democrática en las decisiones colectivas y fomenta otras formas de trabajo que trasciendan las lógicas enseñanza-aprendizaje; b) en el currículo, porque impulsa una dinámica curricular que se articula a partir de preguntas de investigación y no de contenidos escolares, haciendo posible el ingreso de nuevos saberes y nuevos códigos culturales a la escuela; y c) en la reconstrucción colectiva de las prácticas pedagógicas porque se trascienden las fronteras individualizadas de la enseñanza monodisciplinar, abriéndose a formas cooperativas de indagación y de búsqueda de respuestas más allá de los textos escolares.

Esta tendencia reconfigura las prácticas escolares a partir del entramado comunicación-educación-cultura y, de este modo, consolida a 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 y la socialización de diversas prácticas culturales.

Todas las instituciones establecen nexos con los medios, y aunque se presentan énfasis según las perspectivas de análisis, no puede afirmarse que exista una separación entre la incorporación, los usos y las apropiaciones que las instituciones hacen de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, pues se incorporan con propósitos instrumentales, estratégicos o emancipadores, dependiendo de los usos que se hagan, y cada institución los apropia según los intereses de quienes desarrollen el trabajo con los medios, los propósitos institucionales y, sobre todo, las prácticas que realizan, las cuales no son estáticas pues el

trajinar diario propicia formas diversas de usos-apropiaciones-incorporaciones.

Desde este horizonte, y apoyados en las recomendaciones que hicieron los comunicadores, profesores y estudiantes participantes en el estudio y en los aportes de los grupos de expertos, se formulan algunas orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiación de los medios y las tecnologías de la información en las instituciones educativas bogotanas. A continuación se intenta responder a algunas preguntas que nos hacemos todos con el propósito de hacer factible el trabajo con los medios en la escuela.

¿Para qué incorporar los medios y las tecnologías de la información y la comunicación a la vida de la escuela?

La integración de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación a la vida de las escuelas, debe apoyar los procesos de democratización de la comunicación al interior de la institución escolar y apoyar la participación activa de nuestras escuelas en la construcción de una "ciudad moderna y humana, incluyente, solidaria y comprometida con el desarrollo del Estado Social de Derecho" (Plan de Desarrollo 2004-2008), en la cual cada sujeto pueda hacer libremente su vida y ejercer su ciudadanía. La incorporación y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, a través de diversos usos, constituye una alternativa valiosa para hacer de la vida escolar una experiencia genuina de vida urbana, en la cual cada sujeto pueda aprender a convivir pacíficamente con otros, distintos y diversos, re-conociéndolos, aceptándolos, respetándolos y cooperando con ellos en la formulación y desarrollo de proyectos orientados a la construcción de un mundo común.

Abrir la comunicación en las escuelas y promover la integración de los medios y tecnologías de la información y la comunicación a las prácticas escolares hace posible alcanzar tres propósitos específicos: aprender a leerlos críticamente, a comunicarse a través de ellos y a usarlos pedagógicamente, haciendo que a la escuela entren las vidas de sus

actores y que ellos puedan expresarse libremente, urdiendo relaciones de interlocución y cooperación para que la ciudad entre a la escuela y para insertar la institución escolar en la vida de la ciudad.

Acceder con propiedad a los diversos medios, comprender sus lenguajes, seleccionar un programa, un género o un formato y leer críticamente sus mensajes, estilos e intenciones, logrando contextualizar cada situación desde perspectivas histórico culturales amplias, constituyen retos para lograr una alfabetización audiovisual.

Comunicarse a través de diversos lenguajes y poderlo hacer por diferentes medios implica una formación en los aspectos técnico-instrumentales, en las gramáticas y sintaxis propias de cada uno y en el desarrollo de las capacidades narrativas para expresarse y para lograr interlocución genuina con las diversas audiencias.

Los usos pedagógicos de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, que van desde emplearlos para informar a la comunidad o para apoyar procesos didácticos, hasta aprender a hacer con medios, o como parte integral de ecosistemas comunicativo-educativos, implican abrir las múltiples posibilidades de enriquecer la práctica pedagógica y trascender las fronteras temporales y espaciales de cada escuela.

¿Qué debe incorporarse?

Los medios deben entrar en forma integrada a la escuela, pues las experiencias que incluyen solamente un medio constituyen por lo general prácticas aisladas, puntuales, sin continuidad y marginales, sin suficiente respaldo institucional o sin incorporarse al PEI, al currículo o a las prácticas pedagógicas. Sin embargo, tal como lo planteara C. Freinet (1974) con la prensa, un solo medio puede dinamizar el trabajo con otros y orientar la acción en el marco del proyecto educativo de cada institución. De otra parte, debe resaltarse la urgencia de articular *medios con tecnologías de información y comunicación* para propiciar una educación que ubique a los ciudadanos en los nuevos contextos y supere la ruptura que presenta la organización actual, en la cual las tecnologías (denominadas comúnmente por la sigla TIC) son territorio casi

exclusivo de los ingenieros; los medios, territorio de los comunicadores; y la educación, territorio de los educadores.

La inclusión de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en el mundo escolar exige pensar y reconocer las características de la comunicación en la cultura escolar y en la cultura mediática, para que el "encuentro de los icebergs", como lo llamó Germán Rey (2000), no produzca una torre de babel y haga posible la cooperación entre estas dos formas de interacción

humana. En esta dirección, Ancízar Narváez plantea que en el encuentro escuela-medios "tenemos dos culturas, cada una con sus propios recursos sintáctico-semántico-narrativos y cada una en sus propios términos con distintas posibilidades de ser producida y consumida" (Narváez 2004: 103), opone la cultura del entretenimiento a la cultura académica, e identifica algunos rasgos de carácter semántico, sintáctico y narrativo en las dos culturas, los cuales resumimos esquemáticamente a continuación:

Rasgos de la comunicación en la cultura mediática	Rasgos de la comunicación en la cultura escolar
<p>El universo semántico o de contenido de la cultura mediática es más cercano a la cotidianidad, al sentido común y su contenido está constituido por los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo mítico • Lo imaginario • Lo afectivo • Lo lúdico • Sus contenidos son situacionales, cercanos a la experiencia directa • Forma competencias de pensamiento principalmente intuitivas y sintéticas • Su aprendizaje es imitativo • Sus textos son esencialmente historias (relatos) locales o universales, incluso cuando se hace divulgación científica 	<p>El universo semántico específico de la cultura escolar es el resultado acumulado de la tradición lógico-racional propia de Occidente.</p> <p>Sus contenidos básicos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La reflexión lógico racional • Las explicaciones que puedan ser soportadas empíricamente o por lo menos cuantificables • Las categorías o conceptos clasificatorios permiten agrupar los conceptos • Los contenidos intelectuales exigen una cierta 'domesticación' de la mente para hacerla sistemática y disciplinada
<p>Para representar lo imaginario-sensorial y lo lúdico-afectivo, la cultura mediática recurre a formas sintácticas y narrativas que le son propias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La oralidad • La iconicidad • Las formas rituales de representación o recreación • El relato 	<p>Las formas de expresión o recursos sintácticos y narrativos que caracterizan la cultura escolar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La escritura alfabética • Recursos simbólicos en vez de icónicos, y abstractos en vez de figurativos • En virtud de su carácter analítico, sus significantes son altamente digitalizados • Su forma de organizar el contenido es el discurso argumentativo abstracto en el cual se hilvanan ideas generales • Esta matriz alfanumérica-analítica construye una cultura discursiva que exige el ejercicio del logos

Fuente: Narváez, Ancízar 2004: 97-102

Para Narváez, la cultura digital integra formas icónicas con simbólicas, cuyo contenido puede ser tanto el saber común como conceptos abstractos y su organización puede hacerse tanto por relatos como por discursos argumentativos, teniendo así dos culturas que circulan por la misma plataforma.

Incorporar los medios implica también que los actores escolares puedan apropiárselos y usarlos tanto en el contexto escolar y con propósitos

pedagógicos, como en la vida cotidiana. Por ello, se hace necesario que los medios se conviertan en tema de estudio, debate y reflexión en la escuela. Con miras a promover unas relaciones más fecundas escuela-medios proponemos, siguiendo la experiencia del "Programa Escuela y Medios" del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (Morduchowicz 2004), siete temáticas que deben ser estudiadas para comprender la com-

plejidad de las relaciones comunicación/educación y las posibilidades de realizar una educación en y con los medios:

- La *naturaleza* de la comunicación y las diferencias que existen entre la comunicación interpersonal y la que puede establecerse con los medios, precisando que los medios de comunicación son soportes técnicos que permiten ampliar nuestro conocimiento del mundo.
- Los medios comunican *representaciones*, es decir, los medios no transmiten la realidad de manera transparente, comunican interpretaciones, lecturas o versiones de los fenómenos, construidas por los comunicadores según su opinión y posición.
- Los mensajes son producidos por *agencias* que tienen unos intereses, unos fines y organizaciones diversas. Conocer las agencias, significa descubrir quiénes son los autores de los textos de los medios identificando su papel social, político y cultural, la complejidad de tales organizaciones, la división del trabajo a su interior y las relaciones entre lo público y lo privado.
- Los *lenguajes* que los diferentes medios emplean para definir la manera como representan y comunican la realidad: el lenguaje escrito, gráfico, sonoro, visual, audiovisual, conformado por colores, formas, luces, sonidos, texturas, historias, etc.
- Los *géneros* a través de los cuales se comunican los mensajes y se ponen en juego las intenciones de los autores: noticias, opinión, análisis, comedias, musicales, "realities", etc.
- Las *tecnologías* que cada medio o cada agencia emplea para producir, emitir y difundir los mensajes mediáticos y las que se han desarrollado para que su consumo sea mayor y más efectivo.
- Las *audiencias* que cada medio y cada programa construye y el carácter activo de los receptores en cuanto son constructores de significados.

El conocimiento acerca de los medios y la acción con ellos, supone asumir la doble perspectiva práctica de los usos y las producciones. Así, los diversos medios (prensa, radio, video, cine, televisión) y las tecnologías digitales (Internet, video juegos), entrarán a la escuela como objetos de estudio y como medios para estudiar, aprender y comunicarse. Con miras a abrir horizontes en este sentido, el documento ofrece a los educadores y a los estudiantes unas consideraciones más detalladas para cada medio.

¿Cómo deben incorporarse?

En muchas instituciones, los medios han entrado como ayudas audiovisuales y las más organizadas tienen una videoteca o una fonoteca que presta servicios a los profesores y muy raras veces a los estudiantes. Los equipos están por lo general 'bajo llave' y se utilizan para las clases o para eventos oficiales, con excepción de los equipos de sonido utilizados en las emisoras escolares a los que tienen acceso los encargados de la radio. En estas instituciones que acogen los medios desde una perspectiva informacional, las prácticas pedagógicas los utilizan esporádicamente y de manera instrumental, como ayudas para la enseñanza o el aprendizaje; su visibilidad es mínima y su organización apenas llega, en el mejor de los casos, a una "Unidad de Ayudas Audiovisuales", a cargo de una persona, casi siempre de nivel técnico, muy raras veces es un profesor con la formación y el tiempo de dedicación que le permita adelantar una tarea formadora en el campo.

En otras (la minoría), los medios se incorporan para apoyar proyectos de comunicación o comunicativo-educativos o constituyen un eje del trabajo institucional. En estas instituciones, que acogen los medios desde una perspectiva comunicacional o crítico-pedagógica, existen actividades dedicadas al estudio de los medios, tanto en sus aspectos técnicos como en la lectura crítica y la producción, ya sea que forme parte de otra asignatura (por lo general lenguaje o ciencias sociales y raramente en artes, aunque es la única área que los incluye de manera explícita en los lineamientos curriculares), se ofrezca como asignatura independiente, se trabaje desde diferentes asignaturas en una dinámica

transversal, o que se consoliden proyectos específicos de radio, prensa, video o televisión bajo la dirección de un comunicador social, un profesor o un equipo de profesores. En estas experiencias de mayor desarrollo, además de contar con su presencia en el currículo y en las actividades pedagógicas, se han creado unidades tales como el Centro o el Departamento de Comunicación o un estudio de radio, video o televisión, a los que se dedican espacios y tiempos específicos y se asigna personal con formación específica y recursos técnicos, económicos y de apoyo.

Algunas de estas instituciones articulan su trabajo con los medios a los procesos de investigación que adelantan los estudiantes, ya sea desde las temáticas de alguna asignatura, o desde los proyectos que articulan diversas experiencias educativas y sus productos mediáticos dan cuenta tanto de los procesos como de los resultados. También se encuentran escuelas que han desbordado sus fronteras y han estrechado los lazos con las comunidades locales y los medios son una vía para adelantar proyectos que educan a estudiantes y comunidad y ponen en comunicación a unos con otros. En estos casos, la escuela se reconoce como una mediadora de la cultura que articula saberes locales con saberes universales y donde las experiencias de los actores son de gran valor para enriquecer los saberes escolares; el currículo se crea y se recompone dejando de ser únicamente el plan impuesto para desarrollar competencias que se exhiben en una prueba oficial para convertirse en un proceso de creación colectiva que reconfigura el sentido profesional de los educadores.

En muchas instituciones se considera que los medios son asunto de los comunicadores, los profesores de lenguaje, sociales o arte. Sin embargo, es claro que también se puede aprender ciencias naturales o matemáticas (conteo, cálculo, medición...), lenguas extranjeras, tecnología o valores con los medios y no sólo empleándolos como ayudas audiovisuales, sino aprendiendo a leerlos desde las diversas disciplinas y a comunicar las ideas de cada una a través de algún medio. Así mismo, la práctica pedagógica se enriquece y pierde la monotonía cuando un profesor puede

emprender la aventura de comunicar su saber y de proponer a los estudiantes que lo comuniquen a través de un medio distinto al de la escritura alfabética. Exige, eso sí, rigor y dedicación, de lo contrario, lo que vemos en las aulas es la repetición grotesca de los noticieros, los dramatizados o los programas de concurso de la televisión.

Son múltiples las formas como pueden incorporarse los medios y las tecnologías de la información y la comunicación a la vida escolar y éstas varían de conformidad con el grado de desarrollo, los propósitos de la inclusión de los medios en la vida institucional, el compromiso de directivos y profesores, el nivel de acceso y participación de los estudiantes, la infraestructura de la institución y las posibilidades de abrir espacios a actividades diferentes a las regladas por las autoridades educativas. Las alternativas que hemos mostrado en esta sección vienen de múltiples experiencias y es posible que haya muchas otras formas de incorporar, usar y apropiarse de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas, tantas como la creatividad de directivos, profesores y estudiantes pueda poner en escena.

La decisión de articular los medios al proyecto educativo de la institución, al currículo y a las prácticas pedagógicas, ya sea por asignaturas, áreas, modalidades, de forma transversal o interdisciplinariamente, a través de proyectos comunicativos, o comunicativo-educativos, es un asunto que compete a la autonomía de cada comunidad escolar, procurando que la incorporación promueva múltiples formas de uso y apropiación orientadas a la formación de ciudadanos activos, respetuosos y solidarios. En este contexto, la formulación y desarrollo de un proyecto educativo-comunicativo que fortalezca una comunicación dialógica en la vida escolar constituye la alternativa que ofrece mayores posibilidades para realizar un trabajo con los medios que vaya más allá de las posibilidades instrumentales o funcionales y aporte a efectivamente a la transformación de la cultura escolar y a la inserción de la escuela en la vida de la ciudad.

Esta es una oportunidad para que las instituciones se pregunten por la importancia y el papel que la comunicación y los medios tienen en sus

planes y en sus prácticas y, con base en ese análisis, emprendan acciones para incorporar decididamente la educación para la comunicación y la educación en y con los medios, como parte de la misión educadora de la escuela de hoy, elaborando sus propias agendas que les permitan iniciar o avanzar en procesos de democratización de la comunicación y de incorporación, usos y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación. La interlocución y los trabajos cooperativos con otras instituciones que estén en procesos de búsqueda y construcción, el apoyo que pueda brindar la Secretaría de Educación y los procesos de formación de los agentes dinamizadores, serán seguramente de gran valor para abrir nuevos caminos.

¿Quiénes incorporan los medios a la escuela?

Como se ha insistido en diversas partes de este documento, una comunicación para la educación y una educación que haga posible el encuentro entre sus actores, son indisolubles y no pueden ser consideradas fuera de un proyecto cultural que las cobije a las dos y que haga de los medios y de la escuela unos agentes vivos y partícipes de la construcción de la ciudad. En consecuencia, la inclusión de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación al mundo escolar, no es asunto exclusivo de los actores escolares -estudiantes y profesores-, sino que compromete a otros agentes: comunicadores, ingenieros, académicos, padres de familia y miembros de la comunidad local en la que se inscribe la institución.

Es evidente que quienes deben dinamizar el proceso son los educadores y los comunicadores. Para ello, se requiere trabajar mancomunadamente buscando formas de interlocución y cooperación que conlleven a propuestas que puedan ejecutarse tanto en la escuela como en los medios. Al hablar de los profesores debe dejarse en claro que la inclusión de los medios y su apropiación en la escuela, exige un compromiso del profesorado y los directivos en conjunto y no sólo de algunos "gomosos". Comunicadores no sólo son los especialistas en comunicación social, sino todos aque-

llos que trabajan en procesos de búsqueda, organización y difusión de información a través de los múltiples medios y canales que hoy conocemos; por ello, los ingenieros y técnicos constituyen parte vital de la dinámica para articular comunicación con educación.

De otra parte, las observaciones realizadas y las constataciones en otros contextos, se observa que los niños y los jóvenes son los más entusiastas a la hora de poner en marcha actividades o proyectos mediáticos. Ellos llegan a la escuela habiendo consumido miles de horas de radio y televisión y durante su escolaridad pasan otras miles, al punto que superan el tiempo dedicado a la escuela. Esta cercanía al mundo de los medios, muchas veces desconocida por los maestros, hace que emprendan aventuras insospechadas como se puede comprobar cuando se hace seguimiento a las emisoras escolares o a proyectos de video o televisión. Este entusiasmo y la 'innata facilidad' que muestran, exige de los adultos que reconozcan en los niños y jóvenes un saber que viene desde los medios y que ha configurado, no sólo su repertorio de información y conocimiento, sino sus formas de percibir, pensar, actuar y aprender.

El encuentro intergeneracional hace visibles a los niños y jóvenes porque sus maestros los reconocen como sujetos, portadores de saberes y de historias que se desconocen en el aula. A su vez, los adultos son reconocidos como seres que aprenden y no solamente como funcionarios de la enseñanza. Este acercamiento de lógicas y tiempos estimula a unos y a otros para entrar en diálogo sobre asuntos que competen a ambos y sobre los cuales pueden realizar acciones de cooperación.

En los proyectos mediáticos se logra también una inusitada participación de los padres y de otros agentes de la comunidad, ya sea para debatir los efectos de los medios o para participar en la producción, al punto de considerar el trabajo sobre y con medios como un valioso camino para fortalecer las relaciones de la escuela con las familias y con los entornos locales.

La interlocución y cooperación entre profesores de diversas áreas, entre profesores y estudiantes

y entre actores escolares y actores externos, son factores fundamentales para llevar a buen término los proyectos en los que se incorporan los medios. Estas relaciones múltiples, de carácter interdisciplinario, interestamental, intergeneracional e interinstitucional hacen posible que los aprendizajes vayan más allá de los aspectos cognitivos, incidiendo en las vidas de quienes participan en una aventura compleja y en las relaciones de la escuela con su contexto, con el saber y con la cultura.

Para que las dinámicas logren comprometer a los diversos actores se requiere que las instituciones propicien espacios abiertos y flexibles que inviten a la participación, pues las experiencias y los proyectos con mayor vitalidad son aquellos que tienen profesores y estudiantes comprometidos. Sin embargo, con miras a generar procesos de mayor alcance y de más largo plazo, es conveniente que exista una organización que bien puede hacerse en torno a Comités Coordinadores para que asuman de manera más estable la formulación, ejecución y evaluación del proyecto comunicativo en la escuela. En estos comités deben tener igual cabida profesores, estudiantes, directivos, administrativos, padres de familia e incluso representantes de la comunidad local. Así mismo se sugiere dinamizar colectivos de profesores, padres de familia y de comunicación local promovidos desde la escuela, con el fin de ir generando sociedad civil frente a la temática comunicación/educación en la ciudad desde una perspectiva crítica y alternativa de comunicación social.

La formación de los agentes dinamizadores del proceso

Uno de los aspectos fundamentales para que los medios puedan ser incorporados de manera efectiva en nuestras escuelas y para que los usos dejen de ser instrumentales, incidiendo en las vidas de sus agentes y en las relaciones de la escuela con la cultura y con su entorno es, sin duda, la formación que se debe ofrecer a quienes dinamizarán los procesos y liderarán formas diversas de apropiación. Por las experiencias que se han podido documentar, parece que hay cuatro agentes principales: los niños y jóvenes, los educadores (profesores y

directivos), los comunicadores y los ingenieros (tanto los ingenieros de los medios -sonido, imagen...- como los informáticos y telemáticos). No quiere decir que se desconozcan otros agentes, como los padres, sino que en una perspectiva práctica y con miras a fortalecer una línea de acción en la ciudad, la formación debe dirigirse en primera instancia a estos cuatro grupos.

Para el caso de la formación en medios y tecnologías de la información y la comunicación es altamente estimulante el trabajo conjunto de niños/jóvenes y adultos, pues la facilidad que las nuevas generaciones tienen para operar los aparatos y de acercarse a la información de imágenes y a los relatos, ayuda a los adultos a familiarizarse con los nuevos formatos, pues el pensamiento lógico de los maestros, acostumbrados a comunicarse a través del discurso argumentativo, encuentra dificultades a la hora de relacionarse con las lógicas mediales y digitales. De otra parte, el saber académico y la experiencia de los maestros brinda pautas para buscar, seleccionar y analizar la información y para organizar las ideas con miras a ser comunicadas por algún medio.

En relación con los contenidos de la formación, cabe indicarse que existen al menos dos grandes ejes: comprender la naturaleza de los medios y poder comunicarse a través de uno o más de ellos. Entender que los medios son construcciones históricas y, como tales, representan diversas realidades y lo hacen de diversa manera, según los intereses económicos, políticos, sociales o culturales que mueven a quienes están detrás de lo que sale al aire; conocer sus lenguajes, identificar sus rasgos semánticos, sintácticos y narrativos, la historia, las características de su soporte material y sus condiciones técnicas, para ser leídos y para comunicarse, constituyen algunos de los asuntos del primer eje. De otra parte, desarrollar la experticia necesaria para comunicarse por un medio, implica tanto el conocimiento de los aspectos formales y técnicos de cada medio, como principios de comunicación y de comunicación mediatizada que comparten los diferentes medios.

Los profesores, desde su formación inicial, deben ser introducidos en múltiples alternativas de

comunicación y en diversos lenguajes. Dado que la formación tradicional los prepara fundamentalmente para enseñar, práctica que privilegia la palabra del maestro, se hace necesario que el nuevo educador se prepare también para escuchar, para ver y para leer en sus estudiantes la riqueza que ellos portan y para permitir que otras voces y otros lenguajes entren al aula de clase. Así mismo, los directivos de las instituciones escolares que entienden el sentido y la importancia de los medios para la educación, estimulan múltiples posibilidades de trabajo con los medios y apoyan las aventuras que maestros y estudiantes emprenden. En consecuencia, se hace necesario que ellos también puedan ser formados en los diversos lenguajes y en el potencial educador de los medios.

Si bien, los comunicadores poseen una formación más profunda acerca de la comunicación y los medios y los ingenieros acerca de las condiciones materiales y de los protocolos técnicos, no puede desconocerse que, en general, su saber acerca de la educación es precario. En los procesos de formación interdisciplinaria, unos y otros se enriquecen: los educadores aprenden de la mirada desde los medios y desde sus condiciones técnicas, los comunicadores, de la educación y los protocolos, y los ingenieros, acerca de la comunicación, la naturaleza de los medios y la naturaleza de la educación. Urge, pues, adelantar programas educativos que conjuguen los diversos campos, tengan en cuenta el saber y la experticia de estos tres agentes y brinden múltiples posibilidades de encuentro y cooperación para que todos puedan participar efectivamente en la construcción del campo complejo comunicación/educación.

La formación debe articular siempre la teoría con la práctica y propiciar actividades que pueden ser abordadas en conjunto por personas con grandes diferencias, para que descubran en la construcción las posibilidades de encuentro y de colaboración que en otras circunstancias hubiera sido imposible asumir.

Con relación a las estrategias de formación, es necesario propiciar alternativas de profundización en la formación de pregrado, promover la formación de postgrado en la campo de comunica-

ción/educación, buscando que se ofrezca una sólida formación teórica combinada con alternativas de práctica en las instituciones escolares a través de investigaciones y pasantías. Así mismo, para brindar una formación cualificada a quienes hoy están en servicio y promover experiencias y proyectos innovadores de comunicación y medios en la escuela, se requiere una acción concertada entre la Secretaría de Educación, las universidades, los medios y las instituciones escolares. En esta dirección, se debe incluir la temática en la oferta de formación permanente; brindar oportunidades de comisiones y becas para profesores en servicio; promover y fortalecer redes interinstitucionales que permitan aprender de la reflexión y las experiencias; promover foros locales para analizar la temática desde la teoría, las investigaciones, las innovaciones y las experiencias; e incluir la formación en comunicación y medios en los planes anuales de formación de las instituciones educativas.

Las formas de organización

Para poner en marcha las propuestas con miras a mejorar el nivel técnico de las experiencias y proyectos; mejorar la calidad de los productos mediáticos de las instituciones escolares; promover la alfabetización audiovisual y la lectura crítica de medios de comunicación; involucrar la comunidad educativa a los desarrollos en cada medio de comunicación; incorporar los medios y TIC a los procesos curriculares y a los PEI, y encontrar caminos para ir más allá de los ámbitos escolares involucrando los contextos locales, se requiere que existan algunas formas de organización para que diversos actores asuman funciones y tareas diferenciadas, pero complementarias, articulen la acción de diversos organismos y entidades y pueda rendirse cuentas de los procesos y de sus resultados.

Por el interés y liderazgo que la Secretaría de Educación del Distrito Capital y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá -IDEP- han demostrado y ejercido, y por la capacidad de convocatoria y la cobertura en toda la ciudad, la SED es la llamada a convocar y orientar los procesos. Para ello, debe fortalecerse el actual núcleo de medios, establecer una estrecha asociación con la unidad de comuni-

cación del IDEP y con la Dirección de Servicios Informáticos que administra la Red Integrada de Participación Educativa -RedP-. Así se puede articular un trabajo que abarque la formación de los agentes dinamizadores, el máximo aprovechamiento de la infraestructura y el estímulo para la innovación, la investigación y la promoción de espacios de encuentro para la interlocución y cooperación entre el Estado, los medios, las instituciones escolares, la academia y los públicos. Entre las acciones prioritarias, pueden destacarse:

- Avanzar en dirección a formular una política pública de comunicación/educación y un programa de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación, convocando a diversos actores para que, formulada desde la base, pueda luego llevarse a la práctica. En esta dirección, se debe invitar a las instituciones que han avanzado en programas de educación en medios para aprender de sus experiencias.
- Incentivar la innovación en las instituciones escolares, promover la creación de proyectos comunicativo-educativos articulados a los PEI de algunas instituciones y fortalecer aquellos que han trabajado en esta dirección. Estas iniciativas se pueden apoyar a través de convocatorias que brinden recursos para la formación de agentes dinamizadores, acompañamiento a los procesos, consolidación de los proyectos, fortalecimiento de la infraestructura y divulgación de las experiencias.
- Crear incentivos que promuevan la articulación de los medios de comunicación de interés público y los canales y emisoras comunitarias con las instituciones escolares, con miras a fortalecer el derecho a la información, apoyar las iniciativas comunicativas de carácter alternativo y abrir nuevas posibilidades de aprendizaje en las escuelas.
- Promover la creación de observatorios de medios en las instituciones educativas del Distrito con el propósito de incentivar desde allí la educación en medios y la participación de la escuela en los medios de comunicación de la ciudad.
- Crear en la ciudad la *Cátedra de Comunicación/Educación* y el *Foro Bogotano de Comunicación y*

Medios para que, de forma permanente, pueda ofrecerse un espacio de debate y de formación.

- Crear o fortalecer unos centros multimedia en algunas localidades, con el ánimo de prestar servicios de equipos para producción, materiales audiovisuales, formación, asesoría y espacios de encuentro. Quizá, las mejores condiciones se encuentran en las bibliotecas públicas o en algunas instituciones educativas que, por su ubicación, infraestructura y reconocimiento en el contexto pueden cumplir una función dinamizadora de procesos.
- Promover la organización de redes de instituciones escolares, medios, universidades y otras organizaciones tales como ligas de padres u observatorios de medios con miras a fortalecer los espacios de interlocución y cooperación.
- Apoyar la investigación en el campo de comunicación/educación y estimular la participación de la comunidad académica en las escuelas abriendo convocatorias para que puedan realizar investigaciones desde los medios, desde las instituciones escolares, desde la universidad y desde otras agencias.
- Abrir convocatorias para plazas docentes que puedan asumir las tareas propias de la incorporación, uso y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones escolares. Puede crearse el Programa de *Formación para la Educación en Medios*, con el propósito de formar un grupo de dinamizadores conformado por profesores, comunicadores e ingenieros que, trabajando en equipo, promuevan la incorporación, uso y apropiación de los medios.
- Promover colectivos de comunicación en las localidades de la ciudad conformados por docentes, asociaciones de padres de familia, estudiantes, instituciones educadoras, medios locales de comunicación y ciudadanos, alrededor de los cuales se gesten proyectos comunicativos y se promuevan los observatorios de medios de comunicación.
- Incentivar desde los colegios y las localidades la conformación de asociaciones, colectivos y redes

de padres y madres tele radioyentes orientados a promover la formación ciudadana en medios, la cooperación para incidir en la toma de decisiones sobre los productos culturales comunicativos de la ciudad y ejercer el derecho a la información y la veeduría ciudadana en el tema.

- Promover en las instituciones escolares la formulación de proyectos comunicativo-educativos y de incorporación de los medios, articulados al PEI y al proyecto curricular, orientados a propiciar escenarios de relaciones más dialógicas, a propiciar el trabajo interdisciplinario y a integrar los diversos medios y las tecnologías de la información y la comunicación. Estos proyectos deben contar con la participación de estudiantes, profesores, directivos, padres de familia y vincular a la comunidad local. Para garantizar su buen desarrollo, deben ser aprobados por parte de los Consejos Académicos, reglamentados para que puedan llevarse a cabo y ser provistos de los tiempos, espacios y recursos que demanden.
- Cada institución debe considerar y poner en marcha las formas de organización que, según sus características, se adecuen mejor para el desarrollo de campo comunicación/educación. Entre ellas, la conformación de comités, colectivos de trabajo, observatorios, programas, centros o departamentos que asuman de manera más estable la formulación, ejecución y evaluación del proyecto comunicativo en la escuela.

En el marco de la política educativa formulada por el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, *Bogotá: una Gran Escuela*, se propone que en los programas de "Transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza", "Escuela-Ciudad-Escuela", "Educación para jóvenes y adultos", "Acceso y permanencia para todas y todos" y "Gestión educativa humana, eficaz y sostenible", se incorporen, usen y apropien los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, propiciando formas que le permitan al sector educativo entrar en interlocución y cooperación con los medios y no sólo tratarlos como herramientas de ayuda. Es urgente que el propio sector supere la visión instrumental de los medios y reconozca desde una perspectiva pedagógico-crítica el valor

de estrechar lazos con estas nuevas agencias culturales y educadoras.

Al interior de las instituciones escolares se hace necesario que se reflexione en torno a los PEI, los proyectos curriculares y las prácticas pedagógicas y de evaluación, con miras a estrechar las relaciones de la escuela con su contexto próximo, con la ciudad y con el mundo. Se deben flexibilizar las dinámicas internas abriendo un espacio real y visible para los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, que vaya más allá de los límites de una asignatura o un área de informática o tecnología. Incorporar el estudio de los medios y las posibilidades de comunicación a través de diversos lenguajes, así como sus usos pedagógicos, son tareas que la escuela bogotana está en mora de emprender.

Reconocer el papel educador que cumplen los diversos medios que hoy circulan en la escuela: el periódico escolar, la emisora o los proyectos de video, televisión o Internet constituye un primer paso para consolidar un proyecto comunicativo-educativo; por tanto, articularlos al PEI, al currículo y a los procesos pedagógicos, y acometer acciones tendientes a promover la formación de dinamizadores, brindar oportunidades de exploración e innovación, involucrar a la comunidad educativa al trabajo con los medios y apoyar con recursos, son asuntos que deben entrar en las agendas escolares de los próximos años.

Y... ¿la evaluación?

Si consideramos que la evaluación cruza la vida de la escuela y hace visible lo cotidiano (Santos-Guerra 1990), debemos reconocer que en un contexto en el cual se incorporen, usen y apropien los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, las prácticas evaluadoras deben también incorporar cambios. De conformidad con los lineamientos de evaluación de la educación que la SED está impulsando, se propone que la evaluación cambie también en sus intenciones y en sus procesos.

La evaluación, por lo general centralizada en la función de promover al estudiante aprobando, reteniendo o reprobando, o de ejercer control

sobre procesos, resultados y sujetos, debe ser reorientada hacia la posibilidad de comprender la nueva realidad que está generando el desarrollo de un proceso. No se trata de evaluar para contrastar lo esperado con lo realizado o lo logrado, sino de evaluar para que los sujetos involucrados en un proceso tomen conciencia sobre aquello en lo que están implicados y, en consecuencia, acuerden y decidan los caminos que puede tomar la acción.

La comprensión de los procesos se construye a partir de la diversidad de miradas que los actores y los observadores externos tienen sobre un proceso o sobre un producto mediático. Por esta razón, el ejercicio de la auto-evaluación, acompañado de procesos de interlocución cooperativa o co-evaluación y confrontado con las miradas externas o hétero-evaluación constituye una valiosa ayuda para tomar conciencia y acordar cambios o continuidades. Desde esta perspectiva, articular las dinámicas de evaluación con procesos de investigación realizada a través de las universidades o de las mismas instituciones escolares, constituye un camino que amplía el horizonte, aporta rigor y ayuda a explorar y consolidar formas alternativas para evaluar.

Si entendemos que nuestra relación con los medios constituye un encuentro con un bien cultural, los tópicos que deben ser evaluados en un proyecto mediático están estrechamente relacionados con las dinámicas de producción, circulación, recepción, usos y apropiación de dicho bien. Así, en los proyectos que involucran la comunicación medial, deben atender en la evaluación a los procesos de preproducción, producción y posproducción; a los procesos de circulación de su producto (periódico, programa radial, video, programa de televisión, página Web, etc.) a través de diversos canales o medios; a las reacciones que suscita el bien entre los diversos públicos y audiencias; y a los usos y formas como los receptores se apropian del bien o producto. La evaluación de los procesos de producción y circulación pone su atención sobre el bien y sobre sus autores; y la evaluación de los procesos de recepción, usos y apropiación centra su mirada en los usuarios, que muchas veces son colectivos de profesores o estudiantes.

La evaluación que aquí se propone no se dirige sólo a los estudiantes, pues si hablamos de la realización de proyectos mediáticos, que involucran a profesores y a otros actores, se hace necesario que las valoraciones cobijen también las formas de participación de estos agentes, así como los proyectos mismos y las condiciones contextuales en las que se llevan a cabo. Una perspectiva de evaluación texto-contexto, es mucho más rica y se adecua mejor a las perspectivas abiertas de los medios. Es así como la evaluación continua que permita reconocer los procesos, avances y dificultades de la apertura de la escuela hacia formas más abiertas y dialógicas de comunicación e interacción entre los sujetos adquiere una importancia estratégica, por cuanto no basta con desarrollar procesos de incorporación, usos y apropiación de los medios, si la comunicación cotidiana del aula, del recreo o de la dirección es autoritaria o persuasiva, pero impide procesos de emancipación y de consolidación de tejido social. Una evaluación que haga una mirada comprensiva de los procesos de comunicación interpersonal con las formas de comunicación medial dará pistas sobre el papel de nuestras escuelas en la construcción de una ciudad mas humana, participativa y democrática.

Referencias

- ÁLVAROZ, Alejandro. 1995. *...Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela.* Bogotá: Magisterio.
- _____. 2003. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio.
- BERNSTEIN, Basil. 1990. *La construcción social del discurso pedagógico.* Bogotá: El Griot.
- BOGOTÁ, D.C. Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación. 2004. *Plan sectorial de educación 2004-2008. Bogotá: una Gran Escuela.*
- BOGOTÁ, D.C. Concejo Distrital. 2004. *Acuerdo 119 de junio 3 de 2004.*
- BUSTAMANTE, Guillermo. 2004. "La educación: ¿un asunto de medios?" *Revista Colombiana de Educación.* 46: 117-134.
- FREINET, Célestin. 1974. *Las invariantes pedagógicas.* Barcelona: Laia.
- GIMENO-SACRISTÁN, José. 1998. *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.
- HOBBS, René. 2003. "Lo que los docentes y estudiantes

deben saber sobre los medios". En: MORDUCHOWICZ, Roxana. *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.

HUERGO, Jorge Alberto & María Belén FERNÁNDEZ. 1999. *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MORDUCHOWICZ, Roxana. & Otros. 2004. *La Escuela y los Medios. Propuestas para explorar los medios en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Programa Escuela y Medios.

NARVÁEZ, Ancízar. 2004. "Cultura mediática y educación formal: un punto de vista comunicacional". *Revista Colombiana de Educación*. **46**: 81-114.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel. 1995. "La escuela, encrucijada de culturas". *Investigación en la Escuela*. **26**: 7-23.

REY, Germán. 2000. "El encuentro de los icebergs". En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, PROGRAMA RED. *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.

RODRÍGUEZ, José-Gregorio. 1997. "La escuela, casa de

estudio". *Alegría de enseñar*. **31**: 12-19. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

_____ & Juan Carlos Garzón. 2003. "Cooperação escola-universidade e construção de currículo". En: LEITE-GARCÍA, Regina & Antonio Flavio Barbosa Moreira. (Organizadores). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez Editora.

_____. 2004a. *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: IDEP - Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.

_____. 2004b. "Medios y tecnologías de la información y la comunicación: una caracterización de las prácticas en instituciones escolares de Bogotá". *Revista Colombiana de Educación*. **46**: 186-218.

SANTOS-GUERRA, Miguel Ángel. 1990. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Programa RED e Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura -IECO-. 2003. Informe final del estudio: *Escuela, medios y nuevas tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá*. Bogotá. Inédito.

Segunda parte: La prensa, la radio, el video y la televisión en la escuela

La primera parte del documento planteó tanto los aspectos conceptuales como las alternativas para la incorporación, usos y apropiación de los medios en la escuela, en el contexto de una política pública de comunicación/educación en la ciudad y de una educación en medios. Allí se formulan elementos que seguramente permiten iniciar el debate del asunto en Bogotá y servirán a la Secretaría de Educación del Distrito Capital como insumo para impulsar en el marco del Plan Sectorial de Desarrollo *Bogotá, una Gran Escuela* las acciones que conduzcan a formular, promover y desarrollar programas y proyectos de mediano y largo plazo en acerca de las relaciones escuela-medios.

Esta segunda parte, presenta a los educadores y a otros agentes dinamizadores, algunos aspectos básicos de cuatro medios que están hoy en las escuelas, pero que pueden enriquecer su presencia dinamizando alternativas de comunicación dialógica y propuestas educativas que aporten decididamente a la transformación de la escuela y a su resignificación social, haciéndola protagonista de la construcción de una ciudad más "moderna, humana, incluyente y solidaria" como lo propone el actual plan de desarrollo de Bogotá.

Los cuatro capítulos, escritos por comunicadores sociales que trabajan directamente en cada medio y han estado comprometidos en proyectos culturales y educativos de carácter público, tienen una estructura común, que se desarrolla según las características del medio y el sello propio de sus autores. En cada uno, el lector encontrará una somera descripción del medio, su historia, su lenguaje, géneros y formatos, su relación con la escuela, algunas experiencias que existen en Bogotá, las orientaciones que permiten lograr los tres propósitos de educar con el medio, educar en el medio y educar para producir con el medio y un esquema de alternativas de producción, asociadas con los recursos que se necesitan y con algunos propósitos pedagógicos a los que sirven.

Como se indicó en el capítulo 3, existen muchas alternativas de incorporar los medios a la escuela y de avanzar en formas de uso y apropiaciones para diferentes fines; sin embargo, se considera que la formulación de un proyecto comunicativo/educativo en la escuela va más allá de las relaciones de la escuela con los medios y abre espacios para promover una comunicación más abierta y democrática, que incide en la democratización misma de las relaciones y en la formación para la libertad, la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía.

4. La prensa

Lina Manrique
Comunicadora social-periodista, Universidad Javeriana.
Magister en análisis de problemas políticos, económicos e internacionales contemporáneos. Universidad Externado de Colombia. Candidata al master en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, UNED-España. Docente e investigadora

Llevar el periódico a la escuela es hacer que el niño se inicie en la vida ciudadana y se acostumbre al ejercicio de la crítica, abuyentadora de los dogmas y de sus parientes más próximos, la intransigencia y el autoritarismo. Llevar el periódico a la escuela es asegurar una mejor formación al ciudadano.

Pedro Crespo de Lara,
Presidente de la Asociación de Editores de Diarios Españoles



La magia de la palabra escrita

Si hay un pedagogo que haya incorporado seriamente la prensa en la escuela, ese es Célestine Freinet. Su libro *L'imprimerie à l'école* (Francia 1927), muestra las posibilidades de la imprenta como medio pedagógico de comunicación. Las técnicas Freinet ofrecen novedosas posibilidades en diferentes campos del aprendizaje, especialmente en el lingüístico. Pero, ¿qué le dice este maestro francés del siglo pasado al maestro bogotano de hoy? En ese entonces, la prensa y los talleres de imprenta constituyeron un trabajo noble, por excelencia, destinado a la difusión de las ideas. Los tiempos han cambiado. Hoy tenemos exceso de información, pero escasez de comprensión y compromiso en cuanto a la construcción de un proyecto social.

En los albores del siglo XX, la imprenta era un trabajo manual para plasmar y difundir el pensamiento. A pesar de los avances tecnológicos: las rotativas, los programas de diagramación, y la edición electrónica, la prensa sigue siendo un lugar donde se busca conservar el uso correcto del idioma. Lo más sorprendente de las técnicas Freinet es la insospechada vigencia que adquieren en tiempos de la sociedad digital.

Imprimir exige un proceso de edición. No se imprime de cualquier manera. Quizás la imprenta sea uno de los pocos lugares donde puedan resguardarse la ortografía y la puntuación. Querer imprimir es querer comunicar a gran escala. Imprimir es analizar el idioma, buscar la palabra y respetar la ortografía, partiendo de textos libres, debatidos y modificados colectivamente. Pero, además, querer imprimir es querer decirle algo a alguien. Es querer transmitir una voz y un mensaje. El estudiante impresor se enfrenta con la exigencia de la legibilidad. Las faltas no son errores sancionados sólo por el maestro, sino obstáculos para la comunicación" (Legrand, 1993).

Cuando Freinet llevó la imprenta al aula

Freinet tenía muchas inquietudes sobre el ejercicio de la docencia. Asistió a un encuentro de

escuela activa en Ginebra, del que volvió decepcionado porque los recursos allí presentados eran sofisticados y caros. Esos grandes maestros no se percataban del contexto social y económico que implicaban sus métodos innovadores, sólo posibles en la escuela privada, pero no transferibles a la pública. Un día, mirando un catálogo de ventas, encuentra una imprenta manual, sencilla, relativamente barata y fácil de usar por los niños y visualiza la introducción de este aparato en el salón (Kaplún 1998).

Implanta en el aula el periódico escolar; pero no entendido como "actividad complementaria o extracurricular" -como suele ser puesto en marcha en nuestros días- sino como el eje central y motor del proceso educativo. El salón de clase se transformó en una sala de redacción a la vez que en taller de composición e impresión. (...) Todo cuanto los niños aprendían, investigaban, reflexionaban, sentían y vivían lo volcaban en las páginas de su periódico, enteramente redactado, ilustrado, maquetado e impreso por ellos.

Freinet denominó "producto social" al fruto del trabajo realizado por sus estudiantes. La prensa en la escuela -afirma Freinet- tiene un fundamento psicológico y pedagógico: la expresión de la vida de los estudiantes.

Se argüirá que lo mismo podría lograrse con la expresión manuscrita individual. Pero no es así. Escribir un periódico constituye una operación muy diferente a ennegrecer un cuaderno escolar porque no existe expresión sin interlocutores y como en la escuela tradicional la redacción sólo está destinada a la censura o corrección por parte del maestro, por el hecho de ser un "deber" no puede ser un medio de expresión. El niño tiene que escribir para ser leído por el maestro, por sus compañeros, por sus padres, por sus vecinos. El niño que comprueba la utilidad de su labor, siente liberar en su interior una imperiosa necesidad de actuar, buscar y crear. A medida que escriben y ven sus escritos publicados y leídos, va despertando su curiosidad, su apetencia de conocer más. Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan. El periódico ha cambiado totalmente el sentido y el alcance de la pedagogía de mi clase porque da al

niño conciencia de su propio valer y lo transforma en actor, lo liga a su medio social, ensancha su vida.

La escuela transitó antes que los medios masivos los caminos de la historia. Los medios aparecieron tardíamente, pero con una fuerza arrolladora y un crecimiento exponencial. De alguna manera, los medios de comunicación desplazaron parcialmente los púlpitos más tradicionales: la escuela y la iglesia. No obstante, los diferentes fines de cada uno -formar e informar-, la teoría y la práctica han llevado por diferentes caminos a puntos de encuentro, que permiten múltiples abordajes.

¿Qué entendemos por prensa?

La prensa o periodismo impreso es "un sistema de comunicación tecnificado, que procesa acontecimientos, ideas y sentimientos procedentes de una o varias fuentes, para transmitirlos a su destino mediante un canal llamado periódico (Assaf 2000). Son tres los rasgos principales de la prensa: actualidad, periodicidad y difusión (Dovifat 1964). Es importante que la información sea reciente, que se publique regularmente, marcando un ritmo vital, y que se difunda entre la mayor cantidad posible de lectores.

El periódico busca y recoge la noticia, la analiza y la transmite. Una publicación periódica aparece en forma regular, sea semanal, mensual, trimestral, etc.; está compuesta de un número variable de hojas impresas y ahora digitales, que tratan la actualidad informativa a escala local, nacional e internacional.

La libertad de expresión y de prensa, en particular, es el derecho sobre el cual se fundamenta el periodismo. La empresa periodística sirve al bienestar público en la medida en que hace posible el derecho a la información y, a su vez, la escuela está al servicio del derecho a la educación. La prensa y la escuela se encuentran en la intersección de derechos y libertades.



La relación prensa - escuela tiene dos pioneros. Desde la perspectiva de la educación, con un carácter emancipador y una función política, fue Celéstine Freinet; desde la perspectiva del periodismo, con una función comercial y didáctica, la Asociación Mundial de Prensa, que busca "defender y fomentar la libertad de prensa y la independencia económica de los periódicos como condición indispensable de esa libertad".

Se ha extendido la definición anglosajona de la prensa como "cuarto poder", basada en la credibilidad que tienen los lectores en la palabra impresa. Fue el estadista británico Edmund Burke (1729 - 1797) quien se refirió a la prensa como el cuarto poder después de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial.

La credibilidad en la prensa se fundamenta en su intención de imparcialidad. Este concepto resulta de valor en una sociedad democrática, pues está ligado a la justicia y al respeto del derecho al buen nombre que tenemos cada uno de los ciudadanos que hacemos parte de ella. Una segunda escuela de periodismo, la europea, "ve a la prensa como un actor más en la lucha política. Por eso su fuerza está representada en la defensa de un ideal o una causa. Cuanta más emoción, mejor para el lector. Los mejores textos periodísticos se han escrito con pasión, transmiten que uno está verdaderamente vinculado y metido en el asunto del cual escribe. La emoción da fuerza al texto" (Kapusinski 2003).

La incorporación del periódico en el aula y la producción del periódico escolar, el periódico mural o el periódico digital, realizada colectivamente por los maestros y los estudiantes, constituyen dos manifestaciones diversas y complementarias de lo que entendemos por prensa en la escuela.

Una mirada retrospectiva

El asunto de comunicar se remonta a los orígenes, pues a la tradición oral le siguió la escritura. Indagando por ella, hallamos papiros egipcios y pergaminos de culturas milenarias como los persas, griegos, etruscos y celtas. Pero en relación con el periodismo propiamente dicho, debemos detenernos en la Roma del siglo XV.

Frente al dorso mutilado de Ajax, una estatua del siglo III antes de Cristo, empezaron a publicarse sátiras y denuncias contra la autoridad eclesial y a comentar los sucesos y hablar de los personajes del día. Dicen que era Pasquino, un zapatero o sastre jorobado del siglo XV que tenía su taller cerca del lugar, quien fijaba los panfletos. De allí viene el término *pasquín*. El lugar se fue haciendo famoso por las frases mordaces, las cuales respondía con un humor otra estatua, bautizada con el nombre de Marforio. Una especie de "Tola y Maruja" de la época.

De los medios masivos, el más antiguo es el periódico a raíz del perfeccionamiento de la imprenta por Johann Gutenberg, en 1438. El primer periódico impreso vio la luz en Alemania en 1457 y le sucedieron numerosas publicaciones en diferentes países europeos, que son la historia de un largo proceso de evolución y desarrollo del periodismo en Occidente. En 1493, circuló por Europa una hoja titulada "Descubrimiento del Nuevo Mundo por Colón". Todas las publicaciones hasta 1600 son ocasionales y sin periodicidad fija, como la *Hoja de México* de 1541, que hablaba del terremoto de Guatemala, de ese año.

Es también a partir de un terremoto que "se publica por primera vez en Colombia el *Aviso del Terremoto* y la *Gaceta de Santafé* (1785), publicaciones que sólo se editaron una vez, pero que catapultaron al padre del periodismo colombiano, el cubano Manuel del Socorro Rodríguez. Años más tarde, en 1791, él mismo funda el *Papel periódico de la ciudad de Santafé*, primer periódico oficial de la capital".

Los orígenes de la prensa en Colombia¹ están estrechamente relacionados con la vida política nacional.

Los primeros periódicos son panfletarios y su fin principal es la agitación política. El *Papel Periódico Ilustrado*, dirigido por el general Alberto Urdaneta, modificó el estilo hacia la narrativa. Sin

embargo, aún no tocaba las puertas de la escuela, principalmente, porque la prensa está dirigida a un público adulto, con poder adquisitivo y en capacidad de ejercer sus derechos y cumplir sus deberes como ciudadano. Los periódicos empiezan a incorporar una sección para niños y jóvenes, en las páginas dominicales en la segunda mitad del siglo XX, fortalecida ante todo por el uso del cómic, dirigido a niños y jóvenes.

La prensa se matriculó en la escuela bogotana

Aunque la Ley General de Educación hace explícito que "los establecimientos educativos que ofrezcan el servicio por niveles y grados, (...) deberán disponer de un órgano de difusión de carácter académico" (artículo 141), la historia de la prensa escolar data de décadas atrás.

El Aguilucho, del Gimnasio Moderno, fundado en 1927, y *El Bartolino*, del Colegio Mayor de San Bartolomé, fundado en 1960, son de los primeros periódicos escolares de la capital colombiana que se siguen publicando. Es importante anotar que los periódicos escolares han sido semilleros de reconocidos periodistas colombianos, como Daniel Samper y Alfredo Iriarte.

Mientras que los colegios tenían iniciativas locales, la Asociación Mundial de Periódicos crea dentro de sus líneas de trabajo prensa escuela o periódicos en educación, *Newspapers in Education*, en decenas de países del mundo. La Asociación Nacional de Diarios, en adelante Andiarios, miembro de la asociación mundial, lidera el Programa Prensa Escuela en Colombia. Éste empezó en 1986 con la participación de 23 periódicos que colaboraron entregando ejemplares de los diarios a las instituciones educativas.

Con el cambio de administraciones y el retiro de la OEI del proyecto, perdió cierto protagonismo; sin embargo, en ciudades como Medellín, Manizales y Cali, se han logrado experiencias exitosas, que bien vale la pena recuperar y resignificar para los procesos pedagógicos y comunicativos de la capital colombiana, donde confluyen ciudadanos de todo el país.

¹ Para profundizar la historia del periodismo se recomienda *El periódico* de Georges Jacques Weill. México: Ed. En usan Uthea, 1979 y sobre periodismo colombiano, el clásico libro de Antonio Cacia Prada, *Historia del periodismo colombiano*. Bogotá: Fondo Rotatorio Policía Nacional, 1968, 448 p.

En 1998 se realizó la investigación "Prensa escuela y su impacto en Colombia", la cual arrojó resultados significativos acerca de la articulación del programa con el currículo escolar. Desde las áreas básicas del conocimiento hay interés de leer las secciones del periódico afines con cada uno de los campos del saber. Por ejemplo, en Ciencias Naturales trabajaron la sección de Medio Ambiente; en Ciencias Sociales, buscaron los países donde ocurren los acontecimientos; en Lengua Castellana, hicieron carpetas literarias, juegos didácticos y creación de textos a partir de las tiras cómicas; en matemáticas formularon problemas analizando los precios, clasificados e indicadores económicos, etc.

Actualmente, la Casa Editorial El Tiempo, como parte del Programa Prensa Escuela, ofrece talleres gratuitos de sensibilización en las instituciones educativas públicas y privadas. Además de las visitas a las instalaciones del diario, se realizan una serie de actividades como sensibilización temática, explicación de la estructura del diario, orientaciones sobre cómo hacer el periódico y cómo generar espacios de convivencia y valores.

Tendencias de trabajo con la prensa en instituciones educativas de Bogotá

A partir del estudio elaborado por el Programa Red y el IECO de la Universidad Nacional identificamos tres tendencias en la incorporación y uso de los medios y las TIC en la escuela bogotana: la tendencia informacional, la tendencia de la comunicación mediática y, por último, la tendencia pedagógica-crítica. Éstas son tres experiencias que tipifican la tendencia de uso de la prensa escolar, para circunscribirse en la más sugerente para su trabajo con los estudiantes:

Una experiencia con tendencia informacional: lecturizadas

En un colegio distrital hay prensa escolar desde hace diez años. Se caracteriza por emplear los medios como soporte para distribuir información replicando los medios del contexto de las culturas mediáticas al de la cultura escolar tradicional.

El coordinador del área de humanidades y un profesor de área convocan a escribir artículos para el periódico. La clase de Español es el escenario para la publicación que cuenta con cinco secciones: actualidad escolar, tecnología, higiene y salud, inglés y entretenimiento.

Una vez llegan los artículos, preseleccionan el material, según criterios de calidad. Luego, el grupo de profesores elige los textos, los editan en computador y lleva a un impresor externo. Los estudiantes son los que más participan, aunque cualquier miembro de la comunidad puede escribir. El periódico se distribuye de manera gratuita y los estudiantes lo usan en la clase de Español para una actividad denominada "lecturizadas".

Los otros profesores pueden usarlo también en sus clases. La prensa escolar en esta institución fortalece el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas, informa a la comunidad y deja historia de lo que sucede en la institución; sin embargo, los estudiantes manifiestan que no se ven reflejados en el periódico y, por lo tanto, su participación parece circunscribirse en parámetros de escritura determinados y en la forma correcta de hacerlo, antes que en lo que ellos necesitan decir.

Una experiencia con tendencia a comunicación mediática: el vuelo de la Abeja

La perspectiva de la comunicación social en la escuela introduce prácticas mediáticas con un estudio sistemático de los medios y los códigos culturales en el currículo. Se considera a los medios como un campo del saber que debe entrar como tal en la escuela, y se articula a la organización escolar creando centros o departamentos de comunicación coordinados por comunicadores escolares.

Otra institución educativa, en este caso privada, tiene un periódico hace once años, llamado *La Abeja*, el cual se publicaba una vez al año hasta 2003, cuando aumentaron la periodicidad, convirtiéndolo en semestral. La dirección del periódico está a cargo de un docente que coordina a los estudiantes de décimo y undécimo, responsables de la producción del periódico. Aunque toda la comuni-

dad participa, las niñas de primaria son las más entusiastas. El colegio participa en el Proyecto Prensa Escuela de la Casa Editorial El Tiempo. Ellos reciben el periódico "Mi Tiempo", material de base a partir del cual realizan talleres de formación para aprender a producir un periódico. La lectura se enfoca hacia la recepción crítica y el estudio de temas de interés para las jóvenes. Esta experiencia permite registrar la creación de un espacio de expresión y apropiación de los contenidos.

Una tendencia pedagógica crítica: texto en contexto

Esta tendencia propone la escuela como un espacio de diálogo entre lo local y lo global. Responde a un modelo pedagógico crítico que provoca instancias dialógicas frente al material utilizado. No sólo lo percibe como supuesto facilitador del aprendizaje, sino enmarcado en una construcción curricular que articula lo sociocultural y lo institucional (Huergo 1999: 63). Lo más interesante de esta tendencia es la posibilidad de transformar la realidad y de tomar distancia de los mensajes de los medios que se dirigen fundamentalmente al consumo.

En un colegio surgió el periódico como el medio de difusión para un proyecto educativo ecológico del área de ciencias naturales y se fue transformando con el tiempo en un espacio que abordaba todas las áreas curriculares, y los proyectos transversales. Poco a poco fue congregando nuevos actores, como la asociación de padres de familia y se convirtió en un medio noticioso e informativo y como espacio para la libertad de expresión, pues los conceptos expresados en él son responsabilidad de sus autores y no comprometen la ideología del colegio.

El periódico se articula con el proyecto del área de humanidades inscrito en el Proyecto Educativo Institucional PEI, y presenta varias secciones: Editorial, Lección de Vida, Gobierno Escolar, Asociación de Padres, Lírica, Eventos y, además, cuenta con avisos clasificados y publicidad. Uno de los principales logros del periódico ha sido su incursión en el contexto local, a través de su relación con la Secretaría de Educación, la

Alcaldía Local y el CADEL. Incluso se asoció con otra institución educativa para un artículo sobre su proyecto ecológico.

Sin compartimentos estanco: articulaciones del PEI con la prensa escolar

La articulación de la prensa en el Proyecto Educativo Institucional -PEI- y en el currículo son dos de las vías para un uso dinamizador de la prensa en la escuela. La incorporación de medios puede ser un componente importante no sólo para la motivación de los estudiantes y los docentes, sino la oportunidad de llevar a cabo un proyecto que integre la institución con el entorno, el barrio, la localidad, con otras instituciones educativas y logre generar un espíritu analítico, investigativo y crítico.

Es una excelente oportunidad para que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, con objetivos claros, aplicando todos los saberes adquiridos pero, a la vez, adquiriendo nuevos saberes, a partir de la práctica. La integración del trabajo interáreas e intergeneracional promueve la comunicación dialógica y la democratización de las relaciones con el saber.

La prensa en la escuela puede incorporarse a través de dinámicas de formación de lectores críticos, de usos con propósitos pedagógicos específicos y como dinámica de producción de un periódico escolar.

Para educar hoy se emplean diversas herramientas didácticas: el texto escolar, los medios masivos de comunicación (prensa, radio, TV, vídeo, cine e Internet), la multimedia, los libros de literatura, documentales y las enciclopedias, los materiales didácticos y los videojuegos, entre otros. La bondad de la prensa como recurso didáctico es que conecta al estudiante con la actualidad. No obstante, hay que tener presente que este medio no está dirigido específicamente a esta audiencia. En tanto el texto escolar desarrolla estándares en las diferentes áreas del conocimiento: las Matemáticas, la Lengua Castellana, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales, la pren-

sa informa sobre los sucesos de manera fragmentada por secciones, cuyo fin principal no es educar sino informar.

¿Cómo educar con prensa?

La prensa como los otros medios de comunicación no tiene como fin ser herramienta para la educación. Se convierte en un medio educador en la medida que el maestro lo reconoce como tal.

La manera más tradicional de educar con la prensa es llevar el periódico al aula. Con frecuencia en los primeros grados de primaria se solicita a los estudiantes recortar el periódico para familiarizarse con los sustantivos, los artículos y los verbos. Como medio informativo y en el contexto escolar, a la prensa podrían asignársele todo un conjunto de funciones, siguiendo el esquema de Roman Jakobson: la expresiva, la apelativa, la representativa, la fática, la poética y la metalingüística. Sin embargo, el modelo del lingüista Karl Bühler está más cerca de los lenguajes y los géneros periodísticos.

Bühler identifica en su obra "Teoría del lenguaje" (1967) tres funciones básicas del lenguaje: la función representativa, relacionada precisamente con el contexto, con las cosas aludidas (símbolos); la función expresiva, con el emisor, cuya interioridad expresa (síntoma), y la función apelativa, con el receptor, por cuanto es una apelación al oyente, con el fin de dirigir su conducta (señal). Haciendo una analogía, podríamos decir que la prensa tiene entre sus múltiples funciones, una representativa, una expresiva y una apelativa que se relacionan directamente con los géneros periodísticos de carácter informativo, interpretativo y de opinión.

Función representativa

La prensa puede cumplir una función referencial, cognitiva o informativa. Esta función es fundamental porque presenta la realidad, o mejor una faceta de la misma, mediante las noticias de los acontecimientos más importantes del día, para el caso de los diarios. La función representativa consiste en ese "decir algo sobre las cosas". Cuando la prensa tiene como fin suministrar información sobre algo, estamos frente a la función representa-

tiva. Ésta se comparte con los textos de tipo técnico o didáctico.

Función expresiva

La prensa cumple una función emotiva o simtomática, en la medida en que también exterioriza actitudes, sentimientos y estados de ánimo aunque esto sea más claro en unas secciones que en otras. Las culturales y las sociales de los periódicos se orientan hacia la expresión de deseos, voluntades, estilo de vida y apasionamiento. Esta función se cumple, por consiguiente, cuando el mensaje está centrado en el emisor.

Función apelativa

Para Bühler la apelación es la propiedad de influir por medio de las palabras en las actitudes, pensamientos y conducta del interlocutor. La función apelativa o conativa de la prensa se manifiesta cuando el mensaje está dirigido al lector de manera imperativa, como una orden, mandato, exhortación, requerimiento o, simplemente, con el propósito de llamar su atención. En el periódico podríamos decir que publicidad, páginas editoriales y clasificados cumplen esta función.

Al momento de educar con prensa, el maestro con seguridad descubrirá otras funciones del periódico como la motivadora, la contextualizadora, y la ciudadana, orientada a la mediación para el reconocimiento de su ciudad, "Bogotá, una gran escuela"; de su país, Colombia; de su región, América Latina y, en general, de su condición de ciudadano hispano parlante y ciudadano del mundo.

¿Cómo educar para la lectura crítica de la prensa?

Los niños y las niñas aprenderán a ser lectores activos, interlocutores, cuando sus docentes les muestren las maneras de analizar el texto, sus intenciones, y le ofrezcan herramientas para interpelarlo. ¿Por qué aparece una foto en primera página y no otra? Si los estudiantes aprenden a tomar distancia y a identificar la agenda de los medios, estarán desarrollando su ser político, o desde otra lectura, sus "competencias ciudadanas".

Entendemos el proceso de recepción como un "campo de interacciones o negociaciones del sentido entre sujeto, texto, medios y otros actores e instituciones sociales (tanto la familia como la escuela son asumidos como dos agencias mediadoras fundamentales en los consumos de los medios audiovisuales); teniendo en cuenta que es en la circulación social de discursos donde se construyen los significados que un mensaje o programa tiene para un grupo determinado" (López De la Roche 2000).

La educación en los medios de comunicación en la escuela no puede reducirse a un análisis de las características formales, técnicas y estéticas de los productos, es inevitable y necesario adentrarse en el análisis de la ideología que hay detrás. Para lograrlo, se debe acceder al medio desde sus propias características y generar movilización frente a los medios.

La primera acción dentro de nuestra estrategia pasa necesariamente por lo más elemental, básico y urgente: la lectura; no sólo para no caer en descubrimientos hechos por otros, sino porque la lectura previa da fuerza a nuestra prosa. La proporción sería la siguiente: para producir una página debimos haber leído cien (Kapuscinski 2003: 42). Los modos de lectura ahora se amplían, puede ser una lectura en papel o en pantalla, pero indudablemente hay que leer. La escuela bogotana debe fomentar el hábito de la lectura y estar en capacidad de aportar a los estudiantes acceso a las nuevas formas de lectura hipertextual y a la comprensión de las lógicas virtuales, en aras de contener la brecha digital. Después de lo elemental de la lectura, llega lo complejo: lectura crítica de medios, tomando herramientas para el análisis denotativo, connotativo y más allá.

La primera fase en una lectura crítica de medios es la descripción. Los estudiantes deben ir desarrollando su capacidad para describir lo que han leído. En una segunda fase, la interpretación del texto y de los elementos que los conforman: la extensión, el uso de color, la ubicación de la información, los pie de fotos, la intencionalidad de los contenidos y la forma de presentarlos, lo que se dice y lo que se deja de decir (la censura y la auto-

censura de quien escribe), y también lo dicho tácitamente, nos conduce a un análisis ideológico de la información que nos permite identificar el pensamiento imperante y los intereses del medio frente a su audiencia. Así mismo, el reconocimiento de que también las audiencias moldean el medio e inciden en la supervivencia o no del mismo.

El periódico refleja la sociedad a la que informa. Las secciones de Política, Economía, Internacionales, Judiciales, Salud, Educación, Vehículos, Computación, etc., las páginas culturales, sociales y los clasificados muestran los temas prioritarios para una sociedad y qué tan relevante es cada uno de ellos. El maestro y sus estudiantes pueden dar un vistazo a la actualidad de su país, a través de la lectura y análisis de este medio, como una de las múltiples y ricas herramientas didácticas que existen para los procesos de enseñanza y aprendizaje de los más jóvenes. Estos elementos permitirán al docente y al estudiante tomar distancia de la información y aprender a leer entre líneas, la agenda oculta tras los textos.

Para crear movilización ciudadana frente a los medios, los observatorios son una alternativa valiosa. Ignacio Ramonet, director de *Le Monde Diplomatique*, la planteó en su última visita a Colombia en el 2004. Los observatorios de medios se están multiplicando en diversos países del mundo y desde allí se está tomando una distancia de los mensajes transmitidos por los medios de comunicación, que están proponiendo una agenda oculta. Identificar esa agenda oculta, revelar cuáles son los imaginarios, los hechos que se muestran y los que no se muestran, resulta un ejercicio válido, que se puede enriquecer a medida que el estudiante vive su proceso de maduración física e intelectual.

¿Cómo educar para la producción? ¡Manos a la obra!

Desde la producción y el uso formulemos preguntas y una agenda: ¿cuáles son las preocupaciones de los niños de hoy?, ¿cuáles son las preocupaciones de los y las adolescentes de hoy?, ¿cuáles son las preocupaciones de los docentes de hoy?, ¿cuáles las de los padres de familia?, ¿cuáles las de

los directivos?, ¿Hablamos el mismo idioma? Escucharnos, comprendernos, buscar soluciones colectivas, puede ser posible, si logramos encontrar un instrumento que nos cobije. Por qué no pensar si éste puede ser el periódico escolar. Es posible, y hay que intentarlo.

Aunque en este texto no se pretende responder a estos interrogantes, el periódico debe incorporar algunos asuntos que están en la agenda de los jóvenes, de los padres y de los educadores, tales como la prevención y tratamiento del consumo de alcohol y drogas, prevención del Sida y del embarazo no deseado, educación sexual, comprensión de la esfera religiosa en sus múltiples credos, alternativas ocupacionales y laborales en condiciones de desempleo, convivencia familiar, proyectos de desarrollo en sus comunidades, en sus localidades, entre otros.

La elaboración del periódico nos obliga a pensar en los recursos humanos y tecnológicos, en las formas de producción periodística: géneros y corrientes, la distribución, la publicidad y la financiación del proyecto. Hay muchos elementos para tener en cuenta al embarcarnos en un viaje por el mundo de la prensa escolar que puede llevarnos a puertos llenos de hallazgos sorprendentes, pero el elemento que debe estar presente desde antes de zarpar y durante todo el viaje, es la pregunta por el sentido. ¿Para qué hacemos el periódico? La mayoría de las instituciones educativas ya tienen un periódico. Preguntarse por cuál es el sentido de ese periódico y preguntarse cómo mejorarlo será enriquecedor y transformador para la travesía de la prensa escolar.

La aventura de publicar un periódico que pueda circular en el aula, la institución, las familias o el barrio se inicia con la planeación: las intencionalidades (para qué), la organización (equipo humano, roles y responsabilidades), la ruta de acción, la estructura del periódico (relaciones contenido-forma), la impresión, el tiraje, el financiamiento, la circulación (audiencias) y los posibles usos pedagógicos.

Antes de comenzar se debe responder a la pregunta ¿cuál es el sentido del periódico en el contexto escolar? Puede ser una actividad libre de esparci-

miento de los estudiantes, como proyecto independiente, puede también ser el órgano de comunicación institucional o de los estudiantes o de los profesores, puede, así mismo, ser el medio que dinamiza el trabajo con otros medios o que promueve proyectos educativos de mayor complejidad. Si ya se comenzó y no se tiene claro el papel del periódico, vale la pena hacer un alto y definir este aspecto, pues de su claridad depende la importancia que se le asigne, la organización, su vinculación con el PEI, el currículo o las prácticas pedagógicas.

Quiénes y de qué manera se vinculan al periódico: estudiantes, profesores, administrativos, padres, comunidad constituye otra decisión básica. Al conformar el equipo humano, tengamos en cuenta que "el periodismo se encuentra entre las profesiones más gregarias que existen, porque sin los otros no podemos hacer nada. Sin la ayuda, la participación, la opinión y el pensamiento de otros, no existimos" (Kapuscinski 2003: 16). Cada uno asumirá un rol. El consejo de redacción está formado por el jefe de redacción y los editores que en sus reuniones decide el contenido del periódico. El jefe de redacción dirige al equipo de redactores, es el responsable periodístico de todo lo que se publica en el periódico. Los editores y editoras orientan el trabajo de los redactores y diseñadores en sus respectivas secciones. Los redactores buscan información, hacen entrevistas y redactan las notas que les entregan los editores. Los fotógrafos toman y revelan la mayor parte de las fotografías que acompañan las noticias y los diseñadores e ilustradores diagraman las páginas del periódico.

El proceso de escritura de los textos y su selección puede considerarse un proceso que, como lo enseñara Freinet, puede dinamizar todo un proyecto pedagógico. De este proceso depende la orientación, estructura, periodicidad, calidad y audiencias del periódico.

Al cruzar las opciones de forma con los pliegos de fondo que lo constituyen los temas de interés de los estudiantes y la escuela, se abre un amplio abanico de producción de un periódico en la escuela. Podemos analizar tres alternativas: periódico mural, impreso y digital. Su mundo está conformado por tiempos y espacios que compar-

te con la familia y con las amistades. El periódico escolar propicia la apropiación del barrio, la ciudad, los espacios públicos, otros barrios, los museos, el parque, de la ciclovía, que constituyen una serie de fuentes para cubrir, para comprender y resignificar su realidad, construyendo una identidad propia. El periódico escolar le permite, además de cubrir las noticias institucionales de la escuela, apropiarse de este mundo que es su mundo para construir nuevas posibilidades de estructurar dicho entorno.

Periódico mural: el periódico mural es el más económico y fácil de hacer. Se necesita un pliego de papel periódico o una cartulina, tijeras, pegante, témperas y una pared disponible, ya sea en el aula o en una de las zonas comunes de la institución. Los textos pueden ser elaborados o recortados de diarios. Según el contenido, puede ser: mural informativo general, formado por noticias recientes; mural gráfico, formado por fotografías; mural monográfico, con tema único; mural pedagógico, dedicado a un tema del programa escolar; mural interdisciplinar, cuando una noticia es tratada desde varias áreas, mural cartel, sobre un tema concreto, apropiado para los temas transversales; mural de humor, con caricatura y aportes humorísticos (López 2002). Este medio puede ser un espacio de integración de la comunidad escolar, en especial de los y las profesores con sus estudiantes.

Periódico impreso: puede ser periódico informativo, cuyo contenido imita a los periódicos profesionales. Su contenido se distribuye en secciones; periódico interdisciplinar, de área o de una sola materia, cuya forma es similar al anterior, pero cuyo contenido es muy concreto sobre un tema disciplinar; periódico fantástico es fruto de la imaginación y la fantasía, se puede realizar con fotografías y noticias tomadas de la prensa o de otras fuentes, pero todo, absolutamente todo, debe ser fruto de la creatividad. Es el más atractivo y lúdico para los estudiantes (López 2003: 26).

Periódico digital: reúne las condiciones del periódico impreso para su planeación y elaboración, pero está mediado por nuevas tecnologías. En vez de publicarse en papel se publica en la red de redes, por lo cual necesitaremos software espe-

cial para convertir los archivos a html, editores de fotos para aligerar el peso de las imágenes y otras herramientas para digitalizar sonidos e imágenes.

Los tipos de periódicos

El tipo de periódico que produzcamos en el aula será el resultado de lo que hayamos visualizado previamente. Esto depende de nuestras expectativas, necesidades y recursos. Los tipos de periódicos son: prensa general, prensa local y prensa especializada. (Guillamet, 1998). La prensa general está conformada por diarios y semanarios, periódicos y revistas de interés general y revistas especializadas de todo tipo. La prensa local también cuenta con diarios, semanarios y revistas locales de baja periodicidad para núcleos pequeños. Por último, la prensa especializada, cuenta con periódicos y revistas, que se dedican exclusivamente o tratar asuntos concretos dirigidos sólo a una comunidad profesional, laboral, religiosa, académica.

La prensa escolar se circunscribe en el camino de lo local y lo especializado en la medida en que llega a un núcleo pequeño y se especializa en temas de interés para la comunidad escolar. No es la gran prensa nacional sino la prensa que comunica los mundos locales, de ahí su fortaleza.

Lenguaje y géneros periodísticos

El lenguaje escrito es a la prensa lo que el lenguaje sonoro es a la radio. Las palabras plasmadas sobre el papel tienen el poder de lo escrito. "Lo escrito, escrito está", de ahí el cuidado que exige el ejercicio periodístico. Su lenguaje se caracteriza por la corrección, concisión, claridad, precisión, vivacidad, plasticidad y colorido (Martínez, 1964).

Los textos periodísticos, en razón de su orientación y función social pueden agruparse en tres grandes bloques: información, interpretación y opinión, que denominamos géneros. "Los géneros periodísticos son las diferentes modalidades de creación literaria relacionadas con la información de actualidad y destinadas a ser difundidas a través de los medios de comunicación" (Notario 1996).

Como toda comunicación realizada a través de un medio, el periódico no es la realidad misma sino una representación que los periodistas hacen a tra-

vés del texto. En este sentido, la información exige ceñirse a los acontecimientos y describirlos de la manera más fidedigna posible; la interpretación muestra diversas versiones, a partir de la indaga-

ción con múltiples actores y, en la opinión el periodista construye juicios a partir del análisis que realiza de numerosas fuentes. En el cuadro siguiente se enuncian algunas variaciones de los géneros.

LOS GÉNEROS PERIODÍSTICOS

Información	Interpretación	Opinión
<i>Función representativa</i>	<i>Función expresiva</i>	<i>Función apelativa</i>
Noticia Informe Breve Suelto Cuña Clasificados	Reportaje Entrevista Crónica Perfil	Editorial Artículo Crítica Columna Cartas Chistes Caricatura

Con el propósito de aproximarse a cada uno de los géneros se amplía una de sus modalidades, a manera de ejemplo:

La noticia es la reconstrucción detallada de los hechos. Se ajusta lo más posible a la verdad de un hecho ocurrido en la vida real, de tal manera que los lectores sientan que estuvieron ahí y lo presenciaron con sus propios ojos. La noticia por lo general responde las preguntas básicas: qué, cuándo, cómo, dónde, por qué. Responde en inglés a las conocidas 5 w, por la letra inicial de las preguntas en inglés: *what*, (qué) *who* (quién), *when* (cuándo), *where* (dónde), *why* (por qué).

El reportaje es un texto interpretativo que se parece a la noticia pues trata de sucesos impactantes para el lector, pero se diferencia de ella en que está basado en entrevistas, declaraciones y testimonios de diferentes personas que vivieron lo ocurrido, o conocen o conocieron de cerca a sus protagonistas.

El editorial es un texto de opinión que generalmente escribe el director o un editorialista especializado en el cual se plasma la línea de pensa-

miento del medio e invita a los lectores a reflexionar sobre los contenidos de la edición.

Sugerencias de infraestructura

Cada institución educativa logra el uso y la producción de la prensa en la escuela, de acuerdo con sus posibilidades en cuanto a equipos, software, recursos humanos, bibliografía y espacios de trabajo.

Cuando no hay recursos

En caso de que no se disponga de computadores, se puede trabajar con pliegos de papel periódico. Lo primero es preguntarse por el formato del periódico: ¿cuál será su tamaño? El marco que se forma al dejar márgenes en el papel, es denominado **caja tipográfica**. La **diagramación** es la distribución de columnas de texto, fotos e ilustraciones. Los diseñadores gráficos hacen este trabajo de manera profesional. Sin embargo, en la escuela podemos hacer el ejercicio, siguiendo como patrón un diario de fácil acceso.

Cortando pliegos de papel periódico, se puede elegir entre los siguientes formatos:

Formato	Tamaño	
	Ancho en cm	Alto en cm
Sábana	38	56
Intermedio	31.5	De 44 a 49
Tabloide pequeño	De 25 a 30	De 37 a 43

Durante mucho tiempo el tabloide pequeño fue utilizado por la prensa sensacionalista, por ejemplo, el diario *El Espacio* en Bogotá. En cuanto al número de páginas, se debe tener en cuenta que un pliego en la imprenta corresponde a ocho páginas carta. Es necesario buscar un múltiplo de 8 como 16, 32, 64, etc. Con el ánimo de economizar papel, pues el cuidado del medio ambiente es también una labor educativa.

¿Cómo se plantea la diagramación del periódico? A cuatro o cinco columnas, más anchas, cortadas, con grandes diagramas, con una tipografía impactante, clásica, original, un cuerpo de encabezados más horizontal que vertical, secciones independientes e identificadas, con tiras de humor o viñetas u otros elementos. Luego, con el equipo de jóvenes redactores, se empieza el proceso editorial, para el cual se puede revisar el apartado "Manos a la obra", en este mismo documento.

Cuando hay recursos para impresión

Dado que las IED de Bogotá cuentan con un parque informático y una infraestructura de acceso a Internet, a través de RedP, proponemos dos opciones de bajo costo para la elaboración de un periódico: el periódico mural y el periódico digital.

Hardware. La primera decisión, si se cuenta con recursos, es decidir si se trabajará con la plataforma PC o con Mac. Se encuentran diseñadores gráficos absolutamente apasionados por esta última y defensores acérrimos de sus bondades, pero el análisis costo/beneficio es un ejercicio institucional. Se encuentran desde los programas estatales de dotación como los que ofrece la Secretaría de Educación del Distrito Capital, a través del Programa RedP, y los del Ministerio de Comunicaciones, con Computadores para Educar, hasta las ofertas comerciales de múltiples proveedores.

Software. Las grandes casas de *software* mejoran cada año sus propias versiones para diseño gráfico y diagramación. Por eso sugerir una versión específica no se justifica, pues el dato estará desactualizado en un año o menos. En la tabla de "Estándares de infraestructura" se hacen sugerencias específicas de alternativas técnicas.

Un procesador de texto como *Word*, puede permitirnos una diagramación sencilla, empleando tablas, inserción de imágenes e ilustraciones y una variedad de fuentes y tamaños para jugar con una tipografía variada.

La plataforma que se esté utilizando, bien sea PC o Mac, tiene incidencia: uno de los programas que por más tiempo se ha empleado para diseño de publicaciones ha sido *Page Maker*, en sus diferentes versiones, ideal para plataforma Mc. También se puede sugerir *Publisher*, muy sencillo y permite la edición de páginas completas en las que se integran textos e imágenes. Los formatos para introducir estos elementos pueden seleccionarse de las plantillas con hojas de estilo para la creación de periódicos. En estas hojas con estilos predeterminados, se muestran el número de las columnas, con tipos, estilos y tamaños de tipografía, así como el interlineado, el espacio entre párrafos. Sólo habrá que vaciar los datos en cada una de las partes que estructuran el periódico.

Este programa incorpora un procesador de textos que ofrece la función de búsqueda, reemplazo y corrección de palabras. Así mismo, cuenta con dispositivos de medición adecuados, así como calidad en la visualización del texto y los gráficos. En síntesis, tiene las herramientas necesarias para la edición del periódico, sin más complicaciones, que el de vaciar los datos. Cabe anotar que el programa más utilizado en Europa en este momento (2004) es la versión 6.5 de QuarkXPress. Más información en: <http://www.quark.com/products/xpress/>

En aras de mostrar un panorama amplio del mundo tecnológico es clave anotar la existencia de un movimiento internacional a favor del software libre, que emplea Linux y otros sistemas operativos. Se basan en el principio de libertad y de acceso al conocimiento para todos. Para profundizar el tema se recomienda visitar:

<http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html>

La impresión

Los sistemas de impresión más frecuente hoy son el *offset* y el digital. El *offset* es un procedimiento de impresión indirecto. La tinta no se transfiere directamente desde el cilindro con la plancha de

papel, sino a través de un cilindro intermedio. La plancha con la página que se quiere imprimir está montada sobre un cilindro, que al girar transfiere el contenido a un segundo cilindro de caucho, que lo imprime sobre el papel que se desliza entre el cilindro de caucho y el de presión. La impresión digital permite que el archivo vaya a la máquina sin necesidad de bajar películas o planchas. Éste es un sistema que ha reducido costos en películas.

Una vez que tengan su periódico diagramado y guardado en un medio magnético (disquete, cd, *memory stick*), bajarán a películas si se deciden por la impresión *offset* o entregarán al impresor, si escogen el sistema digital. Las máquinas de impresión requieren de inversiones muy altas, por lo cual sería inverosímil suponer que cada institución pueda tener una. Lo que sí se podría llegar a materializar sería un centro multimedia, donde se cuente con una imprenta a la cual pudieran acudir las instituciones del distrito a imprimir sus periódicos escolares. Entre tanto, el mercado ofrece numerosas opciones para empresas dedicadas al trabajo de pre prensa digital e impresión, con los cuales se podría cotizar la producción del periódico.

Ahora bien, hay otros factores no menos importantes para llevar a término exitosamente la producción del periódico. La financiación del proyecto, la circulación, la recepción, usos y apropiación. En cuanto a la financiación se pueden pensar algunos modelos de negocio, como la venta del

periódico por suscripción o unitario y la publicidad. En cuanto a la circulación, se hace necesario que se estructuren con precisión los canales que se emplearán para llegar a los lectores a los que se destina el periódico.

La audiencia es el número de personas que leen el periódico. Ésta no tiene relación directa con la difusión porque cada ejemplar es leído por varias personas. Para los medios masivos, existen empresas dedicadas al estudio de audiencias. En el caso de los periódicos escolares, sería posible hacer el seguimiento de la audiencia, mediante encuestas, o a través de formas de participación en el periódico que, además de dar información acerca de la cantidad de lectores, explora la calidad de la lectura y sirve de retroalimentación a los autores. Algunas formas son: cartas de los lectores, defensor del lector, juegos o convocatorias en los que se promueva la reacción de los lectores, etc. Resulta de gran importancia buscar las maneras de medir la lectura del periódico, pues si no hay apropiación, no hay circulación. Un periódico no leído es como un hijo abandonado: un propósito central de los periódicos escolares consiste en colaborar con la formación lectora de los ciudadanos.

En la tabla que sigue se sugieren algunos recursos y se formula el valor pedagógico de cada tipo de periódico que se puede producir en el contexto escolar. Mural, impreso y digital.

Tipo	Recursos		Valor pedagógico
Periódico mural	Papel periódico o cartulina, tijeras, pegante, témperas, pared o tablero.		Apropiación del espacio, saber transversal, libertad de expresión, libertad de prensa, formación ciudadana, motivación para estudiantes y docentes, análisis crítico del entorno y la sociedad.
Periódico impreso <i>off-line</i>	Hardware -Computador PC Pentium Sistema operativo: Windows 95 o 98 Configuración pantalla: 256 colores. Se recomienda color real de 24 bits. Memoria Ram: entre 512 y un Gigabyte Disco duro: 20 gigas en adelante	Software	
		Indesign 4,0	
		Ventajas	Desventajas
		Programa estable	Se libera 04/2005
		Quark Xpress	
		Ventajas	Desventajas
		Funcional	Costos
Page Maker 7.1			
Ventajas	Desventajas		
Amigable para el usuario	Inestable Adobe no sacará actualizaciones		
			Saber transversal, libertad de expresión, libertad de prensa, formación ciudadana, motivación para estudiantes y docentes, innovación pedagógica, análisis crítico del entorno y la sociedad, circulación a diferencia del periódico mural, según tiraje. Mayor audiencia (varios lectores por cada ejemplar impreso).

Tipo	Recursos		Valor pedagógico								
	Hardware -Un escáner -Impresora	Software Publisher <table border="1"> <tr> <td>Ventajas</td> <td>Desventajas</td> </tr> <tr> <td>Viene con la suite de Office</td> <td>Opciones de diseño limitadas</td> </tr> </table> Corel Ventura 10 <table border="1"> <tr> <td>Ventajas</td> <td>Desventajas</td> </tr> <tr> <td>Plataforma PC</td> <td>No importa archivos de Page Maker</td> </tr> </table>	Ventajas	Desventajas	Viene con la suite de Office	Opciones de diseño limitadas	Ventajas	Desventajas	Plataforma PC	No importa archivos de Page Maker	
Ventajas	Desventajas										
Viene con la suite de Office	Opciones de diseño limitadas										
Ventajas	Desventajas										
Plataforma PC	No importa archivos de Page Maker										
Periódico <i>on line</i>	Hardware Computador PC Pentium Multimedia Sistema operativo: Windows 95 o 98 Configuración pantalla: 256 colores. Se recomienda color real de 24 bits. Memoria Ram: entre 512 y un Gigabyte Disco duro: 20 gigas en adelante -Un escáner -Impresora	Software Front Page Suite de Macromedia: Flash, Dreamweaver y Fireworks. Golive version cs de Adobe Adobe Photoshop Director	Saber transversal, libertad de expresión, libertad de prensa, formación y participación ciudadana, motivación para estudiantes y docentes, innovación pedagógica, análisis crítico del entorno y la sociedad, circulación ilimitada a través de Internet. Incorporación de TIC, preparación de los estudiantes para una sociedad digital, donde la información tiene gran valor.								

Opciones para la formación

La formación para profesores, estudiantes, ingenieros y comunicadores en la escuela puede estar orientada en dos líneas: una técnica orientada al dominio de herramientas de diseño gráfico y multimedial, como las siguientes: Suite de Macromedia (*Flash, Dreamweaver, Fireworks*); HTML básico para trabajo en la red; *Front Page, Adobe Photosop, Illustrator, Freehand*.

Una línea profesional, a nivel de posgrado, que permita a docentes, comunicadores e ingenieros acceder a un programa de especialización en comunicación y educación, durante el cual se dé un intercambio de lenguajes entre las diferentes áreas del conocimiento para fortalecer tanto las perspectivas comunicacionales, como las educativas y las técnicas. Las teorías de la comunicación y la diversidad de lenguajes, así como la formación en educación y pedagogía y en aspectos para la práctica como el lenguaje hipertextual, redacción, redes y servidores, diseño web, son fundamentales, amén de los aspectos éticos y políticos en la sociedad de la información digital.

Referencias

- ASSAF, Lina. 2000. <http://monografias.com/trabajos10/prens/prens.html> Porlamar, noviembre.
- BUSTAMANTE, Enrique. 1998. *Hacia un sistema mundial de comunicación*. Fundación Alternativas.
- CACUA PRADA, Antonio. 1968. Historia del periodismo colombiano. Bogotá: Fondo Rotatorio Policía Nacional.
- CENTRO NACIONAL DE CONSULTORÍA. 1998. *Prensa escuela y su impacto en Colombia*. Bogotá: Andiaros, MEN, OEI.
- COLOMBIA, BANCO DE LA REPÚBLICA. <http://www.lablaa.org/ayudadetareas/periodismo/per78.htm>
- DOVIFAT, Émile. 1964. *Periodismo*. México, D.F.: Editorial UTHEA.
- CORRADINE, Ofelia (coord.). 2002. Investigación: Manuel González y Nicolás Cuéllar. Bogotá: Casa Editorial El Tiempo.
- FERRERO, Augusto. En: <http://www.peruanita.org/personaggi/costa/pasquin.htm>
- FREINET, Elise. 1998. "Nacimiento de una pedagogía". Citado por Mario Kaplún. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.

FUENTEMAYOR, Alfonso. 1997. "Géneros del periodismo". En: *Revista Palabra*, vol. 6: 6.

GARGUREVICH, Juan. 1982. *Géneros periodísticos*. Quito: Belén.

GUILLAMET, J. 1988. *Conocer la prensa*. Barcelona: Gustavo Gili.

HUERGO, Jorge (Editor). 2001. *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata, Argentina, Ediciones de Periodismo y Comunicación.

<http://iris.cnice.mecd.es/media/prensa/bloque9/pag5.html>

<http://www.educared.org.ar/periodismo>

<http://www.quark.com/products/xpress/>

<http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html>

http://es.wikipedia.org/wiki/Roman_Jakobson

<http://docencia.udea.edu.co/LenguaMaterna/Documentos/UNIDAD%2011.doc>

KAPLÚN, Mario. 1998. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

KAPUSCINSKI, Ryszard. 2003. *Los cinco sentidos del periodista*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

LEGRAND, Louis.1993.

<http://www.educar.org/articulos/Freinet.asp>.

Originalmente en: *Perspectivas*: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, No. 1-2, pág. 425-441.

LÓPEZ CUBINO, Rafael y Begoña López Sibrino. 2002. *La prensa en el aula*. Barcelona: Praxis.

MARTÍN VIVALDI, Gonzalo. 1973. *Géneros periodísticos: reportaje, crónica, artículo*. Madrid: Paraninfo.

MARTÍNEZ, J.L. 1964. *Curso general de redacción periodística*. Barcelona: Mitre.

MASTERMAN, Len. 1994. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

MURIEL, Gary Gari. "¡Extra, extra... el periódico escolar!" En: revista *El Educador* frente al cambio. Editorial Norma. Edición 25. Bogotá: 1994.

NOTARIO, L.M. 1996. *Manual para pequeñas publicaciones*. Madrid: CCC.

RIVADENEIRA PRADA, Raúl. 1977. *Periodismo*. La Paz: 1997.

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis. 1988. *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós.

5. La radio

Olga Marín Arango
Comunicadora social-periodista, profesora de la Facultad
de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana



Desde su aparición, la radio se posicionó entre los medios de comunicación como el más popular, por su alcance, movilidad, facilidad en la producción de los mensajes y el costo cada vez más bajo de los receptores. Pero también, porque la radio fue el primer medio que democratizó la información, le correspondió hacerle saber al mundo el drama de la Segunda Guerra Mundial, un hecho que determinó sus desarrollos futuros al poner en evidencia su valor informativo y persuasivo.

En Colombia la radio también ha sido protagonista del siglo XX, facilitó a los colombianos, al permitir oírse los unos a los otros, saber que en su propia geografía había más de un mapa, con su dialecto, paisaje, comida, música y color político; y permitió que naciera un modelo de educación popular rural, acorde con los tiempos del país (años 70), como lo fue Radio Sutatenza.

Colombia heredó el modelo de radiodifusión norteamericano, cuya característica es la creación de grandes cadenas radiofónicas privadas, que poseen o han absorbido a emisoras locales en calidad de filiales. Esta estructura predominó durante casi medio siglo y se transformó a partir de la década de los 90 con la asignación de frecuencias a otro tipo de organizaciones de carácter no necesariamente comercial. Actualmente existen tres categorías de radiodifusión de acuerdo con la orientación de la programación de las emisoras: Comercial, de Interés Público y Comunitaria.

La clasificación ha contribuido no sólo a una distribución más equitativa del espectro electromagnético sino también a una diversificación de los contenidos y los usos del medio radiofónico, y a un creciente interés por el mismo, que hasta ahora empieza a ser objeto de estudio académico y a documentarse. En este contexto, el término radio ha dejado de ser unitario y resulta más preciso referirse a las radios, como una forma de producción cultural y necesidades comunicativas de colectividades específicas: ciudadanas, indígenas, universitarias, escolares.

El lenguaje sonoro

La comprensión de la radio como medio de comunicación y su lingüística exige, como punto

de partida, acercarse al sentido y a la esencia de la comunicación sonora: el sonido, el más etéreo de los lenguajes con que el hombre ha construido a diario su historia.

El sonido, vibración capaz de 'impresionar' el oído, carece o tiene poco valor en las sociedades contemporáneas, que se caracterizan por la negación del silencio y la exaltación del ruido (del latín "rugitus" que quiere decir rugido, y hace relación al rugido del león). Las ciudades rugen, los campos callan. En esta transición de lo rural a lo urbano, el hombre ha perdido su capacidad de escuchar, ya no necesita entrenar el oído para saber quién se aproxima en la distancia, de dónde sopla el viento, cuándo llegará la lluvia. Miles de sonidos circundan su presencia, habitan su morada, acompañan sus sueños y, sin embargo, una vaga conciencia tiene de ellos. La urbe es un centro de polución sonora, contaminación que Roland Barthes avizora como un "mito negativo de nuestra civilización mecánica" (Barthes 1995: 245).

Aunque el sonido es por esencia provocador de la imagen, terminó siendo devorado por ella. Imposible no ver, posible no oír. Sordos de sí mismos y de los otros, los hombres de hoy cambiaron las orejas por los ojos, pero como diría Pascal Quignard (1998) "las orejas no tiene párpados", no se pueden cerrar como los ojos y es por ello que el mayor poder de la memoria siempre será sonoro.

El lenguaje de la radio

De todos los medios de comunicación, el más cercano a la comunicación natural del hombre es la radio, aún así, y aunque para el escucha no sea evidente, la acción comunicativa en ella está determinada por la conjunción de una serie de elementos intencionalmente concebidos. Al igual que la prensa y la televisión, la radio tiene un lenguaje propio que la diferencia, éste se define como "el conjunto de formas sonoras y no sonoras representadas por los sistemas expresivos de la palabra, la música, los efectos sonoros y el silencio, cuya significación viene determinada por el conjunto de los recursos técnico-expresivos de la reproducción sonora y el conjunto de factores que caracterizan

el proceso de percepción sonora e imaginativo visual de los radioyentes" (Balsebre 1994: 27).

Las palabras en la radio son mucho más que letras, puntuación y conjunciones. Aunque a veces se planteen como monólogo, son la invitación a un diálogo. A diferencia de otros medios de comunicación, la radio nos habla y nosotros le respondemos, participamos activamente de su discurso, bien sea de acuerdo o en desacuerdo con éste, públicamente (interpelando a través del teléfono) o en la intimidad.

Tal parece que la radio, un medio que se aproxima apenas al siglo de existencia, se hubiera hecho para contar cosas, de ahí el sentido y el valor de la palabra radiofónica, y la necesidad de comprender las diferencias entre el discurso escrito y el discurso oral. El relato radiofónico guarda relaciones muy estrechas con la oralidad, proviene de ésta, pero ha de construirse en concordancia con la intermediación de los medios técnicos que lo cruzan.

"La palabra radiofónica no es solamente la palabra a través de la radio", señala Armand Balsebre cuando propone un sistema semiótico radiofónico en el que intervienen los recursos técnico-expresivos de la reproducción sonora y los factores que inciden en la percepción sonora del oyente (Ibid: 27).

Las voces de la radio, entonces, buscan contar un hecho, no necesariamente informativo, y para lograrlo recurren a ritmos e inflexiones de la voz que dan color y expresión a la palabra. Por tanto, la palabra radiofónica es tan emotiva como la conversación que surge en el encuentro de dos amigos que tienen mucho qué contarse. De esta manera, la radio ha de hablarnos sobre aquello que nos interesa, ha de recordarnos lo más cercano y de acercarnos lo más lejano.

El valor de la palabra radiofónica se fundamenta en la capacidad de recrearnos lo narrado, actúa como un pincel que dibuja lentamente y cuadro tras cuadro las escenas de una historia, y lo hace en solitario o con la presencia de otros elementos como ruidos, músicas, silencios. Pero muchas veces estos otros elementos del lenguaje

radiofónico son más elocuentes que la misma palabra; por su valor simbólico tienen el poder de estimular en el oyente asociaciones mentales de carácter emotivo y afectivo, condicionadas por experiencias, preconceptos y códigos sociales.

En este sistema semiótico que es la radio, los efectos sonoros pertenecen a la "realidad referencial objetiva", imitan sonidos reconocibles de entornos cercanos, actúan como sustitutos o simuladores de realidades físicas, son, por esencia, descriptivos. Es decir, "el efecto sonoro radiofónico no es el sonido que evoque una cosa, sino un sonido que evoca a otro sonido; este último es el verdaderamente significativo de la cosa evocada" (Balsebre 1994: 117-120).

El efecto tiene, además, la característica de situar al oyente en un espacio y un tiempo, y por su poder evocador es, dentro de los cuatro elementos, en el que mejor se concreta el territorio, concepto fundamental del cual el ser humano precisa para reconocerse individual y socialmente; territorio es habitación, casa, calle, ciudad, aula, y el efecto sonoro propicia asociaciones espaciales, anuncia lo que se aproxima y lo que se aleja, y en este proceso de percepción estimula emociones placenteras o reacciones de inseguridad, temor e inclusive espanto; la mejor ilustración es el uso que el cine de suspenso ha hecho del recurso sonoro.

Podríamos decir lo mismo de las músicas, no en vano las primeras transmisiones radiales fueron musicales y las industrias radial y fonográfica han crecido en paralelo. Como elemento del lenguaje radiofónico, la música es "una fuente creadora de imágenes auditivas" (Balsebre 1994: 89), con características sonoro-afectivas; como tal se integra al discurso de la radio, establece una relación particular con la palabra, pero por sí sola es también el origen de múltiples narraciones independientes; no en vano la programación de las emisoras es predominantemente musical, las músicas seducen y garantizan la permanencia de los oyentes, en especial de la radio juvenil.

Finalmente, los silencios equivalen a las respiraciones de la radio. Existen como tiempos de receso, de reflexión, de pausa; pueden ser tan elocuentes como una palabra o una música, muchas

veces tiene más valor lo que callamos que todo cuanto decimos.

Existe, por tanto, una intención predeterminada en la aplicación de cada elemento del lenguaje radiofónico. Tanto las músicas como los efectos y los silencios cumplen diferentes funciones dentro del mensaje, las cuales se pueden catalogar como descriptiva, expresiva narrativa y, en algunos casos, gramatical. Estos recursos se articulan para provocar en el escucha radial miles de imágenes, o mejor, para convocar la imaginación del oyente.

Con estos cuatro elementos -palabras, músicas, efectos y silencios- se construyen no sólo narrativas radiales sino también estéticas radiales, pues la radio es una puesta en escena, un acto lúdico, cuyo actor principal ha de ser el oyente, quien se constituye, en última instancia, en la conclusión de la estructura semiótica radiofónica desarrollada por Balsebre; sin audiencia -y esto quiere decir un oyente participativo- no hay razón de ser para este lenguaje.

Usos y apropiaciones de la radio

Desde sus orígenes, mucho antes de que se convirtiera en un medio masivo de comunicación, la radio obsesiona a quienes se acercan a ella; "aficionados" es un término muy común para designar no sólo a quien la practica, tanto de manera *amateur* como profesional, sino también al escucha, y es que la radio termina haciéndose más por pasión que por obligación. Vista así, encontramos en ella una estrecha relación con el entretenimiento que se manifiesta, en primera instancia, en la acción comunicativa que establecen los actores (emisor-receptor) durante un tiempo prolongado y que puede ir convocando a terceros. El hecho comunicativo que propicia la radio, en sí, es entretenido.

En segundo lugar, la radio se ha posicionado como un medio que acompaña de manera agradable al escucha durante la utilización de su tiempo, y aquí encontramos una particularidad del medio, este tiempo no es necesariamente el tiempo libre o el tiempo del ocio, corresponde, por lo general, a otras actividades que los oyentes desarrollan de manera simultánea al acto de escuchar, tales como laborar, conducir, leer, dialogar.

La naturaleza de los medios de comunicación exige que sus contenidos dedicados al entretenimiento ofrezcan opciones creativas y pedagógicas de aprovechamiento del tiempo libre, bajo una noción de ocio distanciada de la deformación que muchas veces sufre la palabra cuando se le quiere relacionar con tiempos muertos ("matar" el tiempo), improductivos e inútiles. En este sentido, los medios de comunicación han encontrado otra relación con el entretenimiento: la cultura, concepto que en los medios involucra expresiones estéticas y manifestaciones artísticas tradicionales y contemporáneas (músicas, literatura, artes escénicas, visuales, plásticas y gráficas).

En este horizonte, la radio, al igual que los otros medios de comunicación, es un agente de educación continua, en cuanto contribuye a la formación integral del individuo durante sus tiempos de ocio (tiempos de no trabajo, de no clase, de descanso); el ocio se recontextualiza y puede concebirse como un "paradigma creativo-cultural", que se caracteriza por ser parte fundamental de la comunicación humana actual (Percebal 2000). La radio es formadora de corrientes de opinión, de valoraciones, de estéticas y enriquece la información de grandes sectores de la población.

La radio no es ajena a esta tríada cultura-educación-entretenimiento. Sin embargo, la función de entretenimiento de la radio se confunde muchas veces con una función de ambientación; mientras entretener conlleva contenidos formativos implícitos, ambientar no es más que un sonido de fondo, cuya presencia tiene la finalidad de crear espacios placenteros, de lo contrario sería un ruido. Es fundamental hacer esta diferenciación en el momento de definir el uso que se le quiere dar al medio.

Las músicas, por ejemplo, muchas veces son únicamente de ambientación. Existe la tendencia a programar música instrumental ligera como música ambiental, cuyo mayor utilidad se da en los llamados "no-lugares", espacios transitados por el público (consultorios, supermercados, salas de espera), entre otras razones, acudiendo a los beneficios de la musicoterapia, y hay emisoras

que están al servicio de estas empresas y estos públicos. Difícilmente la programación de una música vocal tiene esa intención; las músicas vocales, por lo general, son escogidas por las audiencias de acuerdo con las representaciones que les ofrecen, de ahí que las emisoras se especialicen en géneros musicales que a su vez determinan perfiles de oyentes.

Pero, si bien es cierto que las estaciones radiales con énfasis en lo musical orientan su programación bajo las tendencias mencionadas, este recurso sonoro es una fuente que ofrece infinidad de posibilidades narrativas. Las músicas recogen costumbres, tradiciones, leyendas, épocas, momentos históricos, situaciones políticas y sociales; son expresión de espiritualidad y esencia de culturas. Seleccionarlas para llevar a cabo una programación, exige acercarse a saberes diversos, desarrollar ejercicios de correlación, arriesgarse a formular interpretaciones, confrontar esas interpretaciones, ser capaces de vencer preferencias personales.

En el terreno de las artes, la literatura también ha sido acogida por la radio. Durante años, en especial los que precedieron a su aparición, la radio se puso al servicio del texto escrito para representarlo con la palabra a través de un espectáculo imaginativo. Grandes estaciones radiales llevaron a cabo cientos de series radiofónicas que hoy son joyas del radioteatro y dieron origen al nacimiento del audio libro, recurso educativo útil en procesos pedagógicos de distintas poblaciones, una de ellas las invidentes.

En la actualidad, el radiodrama empieza a revivir en la escena radiofónica como una herramienta que permite explorar lenguajes. Las radios locales lo usan para divulgar mensajes sobre valores y convivencia en comunidad, convocando el valor persuasivo del medio; las radios comerciales como estrategias publicitarias; las radios de interés público, en particular las universitarias, como fuente de exploración creativa y a veces, artística. Muchos creadores han hecho de la radio su medio de expresión, han convertido el mundo en "un estudio al aire libre", tal como lo concibe el radioasta René Farabet (2004).

A medida que el medio se desarrolla, interactúa con la sociedad y aparecen otros medios, los usos van cambiando para responder a nuevas realidades y necesidades. La radio capta, traduce y difunde representaciones; transmite y genera nuevas actitudes; fomenta la cultura y, ante todo, crea una cultura sonora distinta de la impresa: "la radio descubre el universo acústico a un pensamiento embotado de la letra impresa" (Cebrián 1995: 359).

En el momento en que el mundo comprende la capacidad que tiene la radio para reaccionar de manera inmediata frente a los sucesos, ésta adquiere un valor preponderante informativo; la radio es, entonces, por excelencia, la noticia y éstas no son únicamente actualidad sino inmediatez. La noticia cambia los ritmos de la radio, las voces de los reporteros nos traen el drama o la euforia de los hechos que nos estremecen, y la radio funciona con la dinámica de los acontecimientos del mundo.

Mariano Cebrián clasifica los contenidos informativos de la radio en cuatro grandes ámbitos, según el área de cobertura del medio: "Microinformación: pequeñas localidades y barrios de grandes ciudades; mesoinformación: comarcas y regiones; macroinformación: ámbitos nacionales y estatales; megainformación: coberturas internacionales" (1995: 42). Esta categorización de la información enfatiza el carácter de proximidad del medio y la forma en que deben ser presentados los hechos para que las audiencias los sientan cercanos, es decir, que encuentren una conexión con su realidad.

De ahí la diversidad en la radio informativa, tanto en los contenidos como en la relaciones con sus públicos. Las radios locales, por ejemplo, generan sentidos de apropiación de los ciudadanos que, entre más fuertes, mayores serán los usos colectivos y el diálogo que se haga a través del medio; las radios nacionales tendrán el valor de propiciar el acercamiento y la comprensión de los ciudadanos sobre otros lugares distantes del territorio, y las radios internacionales pondrán en circulación acontecimientos de grandes magnitudes o significaciones para los habitantes del

mundo. Del mismo modo, a cada radio le corresponden estructuras de poder distintas que reproducen los modelos de gobernabilidad, por eso en la microinformación el ciudadano tiene más posibilidades de participación activa sobre intereses particulares de su entorno social próximo, a diferencia de la macro y megainformación en donde se hacen públicos aspectos que convocan a la sociedad en su conjunto.

El uso informativo de la radio ha generado con el tiempo una cultura radiofónica y un particular relato informativo que trasciende el acontecimiento noticioso. Asistimos, señala Cebrián (1995: 361), a una radio de líneas abiertas en todo momento para la recepción y emisión de la información, con una particularidad: mayor fluidez narrativa (espontaneidad y sencillez en la palabra), que ha pasado de ser exclusividad del periodista y empieza a ser incorporada por el oyente, quien se convierte, por voluntad propia, en reportero de su realidad. Es decir, el uso informativo de la radio ha derivado en la apropiación del discurso narrativo por parte de los ciudadanos, en una nueva dimensión dialógica, en la medida en que éstos buscan espacios para desarrollar, en un sentido más profundo, la participación y constituye lo que podría denominarse una "asamblea radiofónica".

Pasamos, entonces, de un uso meramente informativo a un uso social de la radio, en donde la información adquiere un significado más complejo y menos obvio que el relato noticioso. Por las radios circulan a cada segundo miles de informaciones para miles de oyentes que van consolidando comunidades de interés y haciendo de las estaciones (del dial) el lugar de encuentro. El medio se convierte en escenario público. En una investigación reciente, llevada a cabo por Rosalía Winocur en Ciudad de México, se le pregunta a una realizadora radiofónica "¿por qué cree que la gente llama a la radio?", y la entrevistada responde: "porque vivimos en una ciudad de casi veinticinco millones de habitantes en donde ya no hay con quien hablar" (2002: 115).

Es evidente que el ciudadano urge ser escuchado, ¿por quién?, por su familia, por la autoridad, por la sociedad. La voces de las audiencias

son reveladoras, en este ejercicio, aparentemente intrascendente de dar la palabra, la ciudadanía reclama derechos: el derecho a la diferencia (social, racial, sexual, política), a la información (se cuestiona a los medios en los medios), a la salud y la educación (responsabilidades del Estado y de las instituciones).

La radio es, sin duda, un nuevo espacio público, que las emisoras usan de acuerdo con sus intereses: sociales y cívicos, en el caso de las radios públicas y ciudadanas, las que han hecho más evidente el valor de la radio en la construcción de ciudadanía y resolución de conflictos; comerciales, en el caso de la radio privada, que nutre su espectáculo con las necesidades, demandas e intereses de las poblaciones que buscan reconocimiento social en los bienes de consumo. Es, también, un nuevo espacio en donde se construye tejido urbano, es una forma de habitar la ciudad y de establecer relaciones, aunque sean efímeras.

De una u otra manera, en este nuevo territorio de ciudad, llama la atención Winocur, están circulando "sentidos y representaciones múltiples de diversos universos simbólicos de nivel social e individual" (2002: 118-119), que trascienden la esfera de lo público y se instalan en el ámbito de lo privado; la vida doméstica, la intimidad del hogar están siendo llevadas a la escena de la radio, mucho más allá de los tradicionales espacios que en algún momento ofrecieron apoyo a los ciudadanos desde el concepto de consultorio sentimental o psicológico; esa privacidad se está vociferando en una especie de denuncia, pero también en un llamado a la sociedad y a las instituciones para que dejen la sordera frente a la realidad.

Los estudios realizados sobre esta particular apropiación del medio radiofónico son muy escasos, su carácter ligero, los ritmos incontrollables con que circulan los discursos, la ausencia de soporte físico de los mismos, hace a veces que prestemos poca atención al poder real de esas palabras. Por eso una aproximación desde la educación al medio radiofónico ameritaría una apuesta por descubrir qué buscan decir las voces de la radio y quién quiere que las escuche, con la posibilidad de abrir diálogos edificantes, con respues-

tas a tantos ciudadanos anónimos dispuestas a vencer el silencio.

La radio en la escuela, el modelo colombiano

Radio escolar es un término cariñosamente acuñado por las instituciones educativas colombianas que le apuestan a la incorporación de este medio en la escuela. Legalmente, en el marco de las políticas para la radiodifusión en Colombia, no existe; el Ministerio de Comunicaciones sólo reconoce en el término radio la aplicación de las ondas electromagnéticas, aun cuando a nueve colegios públicos del país les hayan sido asignadas frecuencias de operación y emisión, éstos clasifican en la categoría de "radio de interés público".

Este aspecto marca la diferencia con radios escolares de Estados Unidos y países de Europa, que disponen de frecuencia de bajo alcance en FM para el uso escolar (Asesel 2000). Sin embargo, es un hecho significativo el número creciente de colegios en Colombia que incorporan o han incorporado en algún momento la radio a sus rutinas. Sólo en Bogotá, para 2001, Asesel identificó 216 colegios, entre públicos y privados, con emisora; y para 2003 la Universidad Nacional, RED-IECO, encontró 223 entre 419 instituciones consultadas (56% de la muestra).

La radio escolar aparece paulatinamente en Bogotá durante las últimas dos décadas. Aunque la gran mayoría de experiencias es reciente, Asesel registra una emisora con 22 años de existencia (colegio INEM Francisco de Paula Santander, Kennedy), una con 16 (INEM Santiago Pérez, Tunjuelito) y otra con 11 (Instituto Técnico Industrial Piloto, ITIP, Tunjuelito).

La radio escolar se concibe como un circuito cerrado, de emisión interna a través de parlantes, desde estudios precarios, cuando existen (a excepción de contados casos), cuyos contenidos compiten con la algarabía del recreo. Su programación se estructura a partir de selecciones musicales y anuncios sobre actividades de la institución y esporádicamente, sobre la vecindad, el barrio. En ella participan tanto estudiantes como profesores, por lo

general, motivados por un interés personal más que institucional; los primeros, en su mayoría de últimos grados, aunque también se identifican experiencias particulares en básica. En cuanto a la presencia de la comunidad, es casi inexistente. Estos aspectos aparecen tanto en el estudio de Asesel (2000) como en el estudio de la Universidad Nacional de Colombia, RED-IECO (2003).

Como se reseñó en el segundo capítulo de este documento, la Subdirección de Medios Educativos de la Secretaría de Educación de Bogotá adelanta diversos tipos de acciones para promover y fortalecer la radio escolar. "El subproyecto de radio escolar inicia su desarrollo en el 2002 con la base de datos de las emisoras escolares suministrada por la Secretaría de Gobierno de la ciudad, la cual permitió conformar la línea de base del componente de dotación de infraestructura y las acciones de formación de docentes y estudiantes que se realizaron a través del Proyecto Onda Cheverísima que cubrió instituciones educativas en 16 localidades. Durante el 2003 se da inicio a la dotación de infraestructura en las localidades de Kennedy y Rafael Uribe Uribe y se continuó con la formación de docentes y estudiantes a través de los proyectos Pongámonos en Onda y Súbete a la Onda" (SED, Subdirección de Medios Educativos 2005: 7-8).

En el 2004 la SED decide formular el Proyecto ECO, Educación para la Comunicación, el cual se adelanta en 25 instituciones de las localidades Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Kennedy que habían recibido la formación básica en uso pedagógico de la radio escolar. A través de la emisora universitaria LAUD Estéreo, de la Universidad Distrital, se realiza "Zona Escolar", franja dominical de 3 horas, "donde los jóvenes de las instituciones escolares tienen la oportunidad de transmitir sus propias producciones y participar en temáticas diversas de interés para la ciudad. De la misma manera la Universidad acompaña los procesos para consolidar las rutinas de producción en la escuela orientadas a favorecer procesos de producción escolar alternativa y crear cultura mediática en la comunidad escolar, dirige la formación de docentes en análisis crítico de medios y promueve

la conformación de los colectivos de padres y docentes y los observatorios de medios, por medio de los cuales se busca consolidar sociedad civil frente a las producciones comerciales de los medios de comunicación en la ciudad, y la conformación bancos de medios en los que se registre la memoria sobre el uso de los medios de comunicación en la escuela y se permita su intercambio y socialización con otros productores e instituciones educadoras". (Íbid: 8-9).

La formación se ha orientado a enseñar aspectos básicos de realización, elaboración de guiones y desarrollo de formatos como el radiodrama, útil para poner en escena situaciones ejemplificantes, y la entrevista de reportería, recurso tradicional del periodismo para divulgar información ligera, actividades y eventos. En la investigación de campo, la Universidad Nacional encontró algunos colegios en donde la radio sale de los muros de la escuela y se pregunta sobre los habitantes de la localidad; cita también otro ejemplo en que padres de familia participan en la construcción de contenidos.

Igualmente, los estudios realizados, tanto por Asesel como por la Universidad Nacional de Colombia, coinciden en señalar la ausencia del PEI en los contenidos de la radio escolar, aunque algunos proyectos comunicativos lo mencionen. De otra parte, según el estudio de la Universidad Nacional, solo el 9% de los profesores manifestaron usar con regularidad la radio con propósitos educativos. Sin embargo, y a pesar de sus debilidades, se reconoce cómo docentes, niños y jóvenes que han tenido una experiencia con la radio reconocen el valor de la participación, desarrollan destrezas en la expresión oral y descubren vocaciones. En este mismo contexto, las radios escolares desarrollan procesos que pueden inscribirse en perspectivas de carácter instrumental, comunicacional o educativo-comunicativa, según el conocimiento, usos y apropiaciones que hacen del medio.

Desde una perspectiva instrumental

El estudio identifica emisoras cuyo objetivo básico es programar música durante los tiempos de descanso con una función de entretenimiento. Esta programación es responsabilidad de estu-

diantes que exploran géneros musicales apoyados en gustos propios y de sus compañeros; ocasionalmente la selección incluye un comentario sobre el grupo o intérprete. Estas emisoras cumplen también una función de información y orientación cuando irrumpen con mensajes institucionales dirigidos a sus estudiantes, o cuando los micrófonos están al servicio de eventos de la institución.

La transmisión se hace a través de un sistema de altavoces ubicado en el patio de recreo y en los pasillos aledaños a las aulas de clase. Es esta una emisión en directo, sin pregrabados o procesos de producción; no existe la cultura de guardar archivos que den cuenta de la memoria sonora institucional o del quehacer de la emisora. Su audiencia objetivo son los estudiantes aunque se cuente con el apoyo y la supervisión de un docente. Su norte lo fija el manual de convivencia que muchas veces incluye un apartado con recomendaciones sobre cuidado de equipos y normas de comportamiento del estudiante (uso del lenguaje) frente a los medios de comunicación.

Desde una perspectiva comunicacional

Existen también experiencias de emisoras escolares que están orientando su razón de ser a promover el desarrollo las competencias comunicativas y brindar espacios de participación y expresión a los estudiantes. Estas emisoras se caracterizan por ciertos niveles de elaboración en los productos y un conocimiento acumulado sobre el hacer. Sus programas han sido el resultado de un proceso en donde existen tiempos para pensar el tema, discutirlo, aprobarlo, modificarlo y plasmarlo en un guión. Estas prácticas involucran la participación activa de estudiantes y docentes, y en algunos planteles está llegando también a directivos, administrativos y personal de servicios. Por lo general, cuenta con la orientación de docentes que garantizan la rotación y capacitación de los estudiantes que participan de manera voluntaria y se han preocupado por proporcionar conocimientos en torno a las técnicas y destrezas comunicativas que van desde la operación de los equipos hasta la producción de un programa.

La programación en estas emisoras es variada, incluye música, mensajes institucionales y segmen-

tos que abordan en forma más amplia temas de interés de la comunidad escolar. Esta perspectiva comunicacional ha abierto canales a la discusión y reflexión en torno a problemáticas juveniles relacionadas con maltrato, violencia, sexualidad y drogadicción, inclusive, algunas emisoras han hecho uso del radiodrama para visibilizar situaciones de conflicto y buscar soluciones, y han sentido la motivación por socializar con otras instituciones e inclusive con otros actores sociales sus experiencias, lo cual muestra el reconocimiento de un valor agregado al uso del medio en la escuela. El perfil con que han sido concebidas estas emisoras puede contribuir a consolidar una tradición en la radio escolar y ser la puerta de entrada que da reconocimiento social a culturas juveniles.

En el marco de un proyecto educativo

Además de estructurar la emisora como un espacio para la expresión de los estudiantes, con una capacitación previa en el uso del medio, hay algunos colegios que articulan intereses creativos, comunicativos y educativos. Estas instituciones vinculan el medio con el trabajo de aula o con proyectos transversales de la institución, como la construcción de valores individuales y sociales o la cualificación de competencias comunicativas en los participantes, explícitos en el PEI.

En algunos pocos casos, el audio forma parte del material didáctico, se programan audiciones de música, literatura o mensajes, y se utilizan grabadoras y micrófonos de manera interactiva con los estudiantes. En sus emisiones, la emisora propone una programación que combina lo lúdico con lo pedagógico, y plantea audiencias claras (programas infantiles realizados por los niños y para los niños) y juveniles (realizados por los jóvenes y para los jóvenes).

Estas emisoras se caracterizan también por hacer de la realización radial un espacio de aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas, así como de formación de personas autónomas, libres y participativas. El medio asume, entonces, una pedagogía sobre sí mismo y sobre su lenguaje particular. Los programas son desarrollados por estudiantes bajo la orientación de docentes o de profesionales de la comunicación. Están sujetos a

metodologías de selección, preproducción y producción, y apoyan aprendizajes y procesos en las áreas curriculares (lenguaje, idiomas, ciencias). Estos procedimientos han permitido enriquecer los formatos y los contenidos y han llevado a tomar conciencia sobre el valor que tiene la conformación de un archivo sonoro pedagógico.

Algunas de las prácticas de producción identificadas se orientan a objetivos específicos. Entre ellos se visibiliza la prevención y promoción de problemáticas que afectan a la comunidad, en la cotidianidad familiar y escolar, razón por la cual han involucrado a padres de familia en las rutinas de producción y en los ejercicios de audición. Es este un trabajo documentado con un perfil de audiencia más ambicioso al querer penetrar en los hogares. La ejemplificación corresponde a una emisora que crea espacios de comunicación, interacción, mediación de procesos de aprendizaje, manejo de conflictos, prevención y cualificación personal, familiar y escolar.

Al igual que en Bogotá, colegios de otros municipios del país llevan a cabo experiencias radiofónicas, en algunos casos se han aliado a la emisora comunitaria o ciudadana para emitir su programación. Esta relación ha venido fomentando el surgimiento de colectivos radiofónicos en los colegios, que cuentan con un espacio permanente no sólo para divulgar actividades, sino también para desarrollar temáticas infantiles y juveniles.

El formato más utilizado por esta radio escolar es la radio-revista, pequeños segmentos en donde se abordan temas relacionados con el medio ambiente y la cultura, con énfasis en la literatura y las tradiciones regionales. Se trabaja también el radiodrama y la entrevista de personaje (la autoridad, bien sea el profesor, el padre de familia, o un personaje representativo de la comunidad). Estos trabajos los acompañan docentes que, por lo general, mantienen un vínculo con la radio comunitaria, forman parte de sus comités de programación, e inclusive fueron fundadores. Por lo general, son ellos quienes han previsto el valor que tiene la radio al ser incorporada en la escuela y quienes se han preocupado por desarrollar, aunque con grandes limitantes, capacitaciones sobre el medio.

Múltiples posibilidades para incorporar la radio en la escuela

La radio, como los otros medios de comunicación, se incorpora a la escuela para promover la formación de radio escuchas críticos; aprender a comunicarnos a través de su lenguaje específico (la palabra, los efectos sonoros, los silencios y las músicas) y para emplearla pedagógicamente en los procesos educativos. Educativamente hablando, no basta con tener una emisora escolar -independiente de sus condiciones técnicas-, debemos preguntarnos por las funciones que cumple como medio de comunicación y como medio educativo.

Desde una perspectiva instrumental, se puede contar con una emisora que solo transmita música y anuncios en los recreos, con el interés de "tener algo que suene" o dar informaciones institucionales, cuya programación dependa de uno o unos pocos estudiantes que buscan complacer gustos de las diferentes audiencias y mezclan de todo sin criterio alguno de programación. También se puede usar la emisora para colocar música ambiental que ayude a "relajar a los estudiantes" durante los descansos con miras a tenerlos más tranquilos en las clases.

Desde una perspectiva comunicacional, la emisora puede tener otros propósitos, articulados a la naturaleza misma de la radio, a sus relaciones con otros medios de comunicación (la prensa, el video o la televisión escolar) o con algún otro proyecto de la institución. Así, la radio escolar se desarrolla en la escuela de manera relativamente autónoma con objetivos y dinámicas propias o se articula con otras actividades y proyectos de carácter recreativo, cultural o informativo-comunicativo. En estos casos, la dinámica propia del medio será decisiva en sus rumbos, acciones y desarrollos.

En el marco de un proyecto educativo que dé relevancia a las manifestaciones infantiles y juveniles propiciando opciones de comunicación dialógica, la radio escolar constituye un espacio abierto para que los saberes, las estéticas y las formas de convivencia de los jóvenes, puedan entrar en diálogo con los propósitos formadores de la institución. En este contexto cobra inusitado interés el

trabajo de consolidar proyectos comunicativos o educativo-comunicativos que se articulen al proyecto educativo de la institución, al proyecto curricular y a las prácticas pedagógicas. La radio puede ser la puerta de entrada para el desarrollo de competencias (comunicativas, de investigación, de gestión), para la formación de identidades y para la construcción de alternativas de convivencia pacífica y de participación ciudadana.

Una emisora pensada de forma dinámica por diversos actores escolares (estudiantes, profesores, directivos, administrativos, padres, comunidad) y puesta en marcha con su participación efectiva conlleva un alto potencial no solo para abrir las puertas de la escuela a los medios, sino para democratizar las relaciones de poder y de saber, estrechar vínculos del mundo escolar con los diversos contextos en los que se inscribe, transformando la cultura escolar y resignificando socialmente a la escuela.

Como medio de comunicación, instrumento de experimentación, herramienta para la educación y escenario de socialización, la radio propone a la escuela algunos retos, que podríamos abordar desde tres perspectivas: Educar con la radio, educar en la radio y educar para producir en la radio.

Educar con la radio

Los ritmos del mundo contemporáneo nos están exigiendo volver a educar el oído. Al igual que la imagen y el texto, el sonido ha sido fragmentado, los tiempos de atención son cada vez más breves, el interés decae rápidamente y el acto de escuchar se asemeja a los intervalos que hacemos cuando buscamos una frecuencia en el dial. Por lo tanto, la secuencia del discurso se da en tiempos cortos y distantes. En buena medida, el éxito de los formatos de las radios juveniles ha sido identificarse con este tipo de escucha.

Para educar con la radio habría que plantearse, en primer lugar, volver a formar escuchas. Escuchar es tener la capacidad para descifrar; es interpelar y "la interpelación conduce a una interlocución en la que el silencio del que escucha es tan activo como las palabras del que habla" (Barthes 1995: 250). Como consecuencia, un nuevo escucha traerá consigo un nuevo interlocutor, activo, válido,

atento para descifrar la intencionalidad emotiva y discursiva de quien le habla, competencias no sólo del alumno, también al maestro.

La utilización de soportes sonoros en el aula (grabadoras, micrófonos) acompañada de ejercicios diseñados pedagógicamente, sería un punto de partida para estimular competencias de lenguaje. Grabarnos y escucharnos, por ejemplo, ayuda a identificar dificultades o aptitudes para verbalizar el pensamiento; grabar y escuchar otras voces distintas a la propia o a las del grupo sociocultural al que pertenezco, rompe los monólogos y fomenta la polifonía.

La utilización de instrumentos para digitalizar el sonido (programas de computador) está permitiendo, inclusive, otro tipo de relaciones con el lenguaje sonoro y, por lo tanto, puede resultar de gran utilidad en la formación del nuevo escucha, a quien podríamos definir como un sujeto capaz de conocer y reconocer el mundo que le ha correspondido a través de sus múltiples y diversas sonoridades, y de acceder a nuevas formas de conocimiento oral.

Como recurso pedagógico, la graficación del sonido es un juego que permite manipular tiempos, ritmos y tonos, descomponer las sonoridades y volver a componerlas. El computador ha recuperado para la radio el paisaje sonoro, que trasladado a la escuela puede convertirse en un ejercicio de creatividad para la comprensión de conceptos abstractos como espacio y tiempo, para la representación de realidades cercanas e inclusive, para la interpretación de conocimientos científicos. Las ciencias naturales, por ejemplo, tienen una dimensión sonora: un fenómeno como la lluvia, los truenos, la erupción de un volcán remiten a representaciones e imágenes auditivas; la emisión de sonidos ha sido uno de los lenguajes identificados en la comunicación animal.

Fuera del aula, la radio puede convertirse en un factor socializante y constructor de comunidad educativa. En este aspecto son de gran utilidad recursos periodísticos como la entrevista, entendida, en el buen sentido profesional, como un espacio que se construye a partir de acuerdos. La entrevista radiofónica tiene la virtud de llevarse a cabo con una entrevista previa, es decir, antes de salir al

aire, entrevistador y entrevistado deben conocer y compartir ciertas reglas de juego que mediarán y serán respetadas durante la futura conversación. No hay que olvidar que la buena radio se construye a partir de buenas entrevistas. Saber a quién y qué preguntar es fundamental en el ejercicio radiofónico, luego se dará forma a esos diálogos bien sea a través de géneros tradicionales, como el reportaje y la crónica, o experimentales y libres.

El diálogo radiofónico (entrevista) puede convertirse, por tanto, en un valioso instrumento para democratizar las relaciones de la comunidad escolar, en cuanto socialice ideas, propicie acuerdos y convoque al respeto y aceptación de la diferencia. Una aproximación al micrófono plantea, de ante mano, la posibilidad de asumir responsabilidades frente a un grupo; es un reto para vencer la individualidad y fomentar la pluralidad.

Del mismo modo, este juego de conversaciones, va abriendo camino a sanas curiosidades que conducen a indagar sobre los otros y a socializar experiencias; fomenta, por lo tanto, la necesidad de documentarse e investigar sobre aquello que nos rodea, y es esta una exploración conjunta que, por su propio beneficio, habrá de trascender el territorio escolar para explorar, descubrir y comprender los entornos cercanos. En consecuencia, puede plantearse la entrevista y los géneros que de ella se derivan (el reportaje y el documental radiofónico) como uno de los recursos para educar con la radio.

Se educa con la radio también cuando el medio ha sido concebido como un proyecto coherente con las audiencias que representa, claro y pedagógico en las narrativas que emite y generoso en las expresiones culturales que alberga. La radio puede ser un agente positivo para crear o transformar la cultura escolar y para dinamizar y propiciar actividades creativas, siempre y cuando se asuma como un laboratorio y no como un imitador de gastados y reiterativos formatos y modelos radiofónicos.

Educación en la radio

A diferencia de la televisión, poco se ha reflexionado sobre una lectura crítica de la radio, menos aún para desarrollarla desde el ámbito escolar. Una de las dificultades que plantea hacer-

lo es la ausencia de soportes físicos, particularmente del discurso radiofónico en vivo; otra, es la pérdida de valoración, como se ha mencionado anteriormente, de los elementos del lenguaje sonoro, lo cual conlleva a ignorarlos como constructores de narrativas particulares.

La radio se nos ha vendido como un acto espontáneo, determinado por la improvisación y por el acontecimiento inmediato. Conscientes de que no hay un medio tan emotivo como la radio, cualquier interpretación que se haga de ella bordeará los límites de la subjetividad, razón de más para llenarse de argumentos al querer hacer una lectura crítica de sus contenidos.

Valdría la pena que la escuela desarrollara metodologías de análisis que permitieran deconstrucciones pedagógicas de las narrativas radiofónicas. Un punto de partida para la alfabetización en la radio es observarla como una puesta en escena, donde siempre existe un director que señala los diálogos y las intervenciones de los actores. Quién es el director, cuál es su propósito comunicativo y a quién representan los actores serán interrogantes permanentes para la comprensión del mensaje. En este mismo sentido, habría que mirar la intencionalidad de las voces (gestualidad, ritmo, entonación, énfasis) en la estructuración del discurso, así como detenerse en la disposición y uso de los otros recursos del lenguaje radiofónico (músicas y silencios) para tomar conciencia de las emociones que han logrado despertarnos (solidaridad, indignación, rechazo, complacencia).

Una forma más compleja de leer la radio se puede estructurar a partir del Análisis Crítico del Discurso que plantean lingüistas como Teun A. van Dijk, quien aborda la producción y reproducción de sentidos para identificar grupos e instituciones dominantes y "la forma como éstos crean y mantienen la desigualdad social por medio de la comunicación y el uso de la lengua" (2004: 9). Trasladado a la radio, el análisis del discurso podría sugerir una reflexión sobre las representaciones ocultas en las voces: quién está hablando realmente, el locutor, el comentarista, la casa discográfica, el presidente, la institución. Identificar las estructuras de poder en el mensaje radiofónico, incluidas

las músicas que circulan por el medio, será de gran utilidad para la formación, de niños y jóvenes más libres, críticos y autónomos.

Educación para producir en la radio

En paralelo, se plantea la necesidad de educar para producir en este medio. Para ello, es preciso tener en cuenta que las transformaciones tecnológicas le están exigiendo a la radio nuevos contenidos. Si se quiere hacer de la radio una performance, no existe mejor lugar que la escuela. A la radio escolar le compete llevar a cabo procesos de exploración y experimentación con el medio, lo cual contribuye a deconstruir arraigados modelos de las radios comerciales y proponer formas narrativas que respondan más a un proyecto radiofónico escolar.

Surge aquí un nuevo reto para la radio escolar: programar. Este concepto tiene estrecha relación con el conocimiento de las audiencias, de las cuales por estar concentradas en un espacio físico (el colegio) podríamos suponer conocerlas. Sin embargo, en un medio de flujo como lo es la radio, se requiere imaginación y creatividad para atraer audiencias dispersas, en tránsito. Si la radio de la escuela no es atractiva, no hay duda, el audífono la reemplazará. Del mismo modo, un buen contenido, si no se promociona, puede ser desperdiciado y generar decepciones en quienes lo hacen, pero si tiene canales oportunos de difusión llegará incluso más allá de las fronteras del colegio.

Incorporar el concepto de programación plantea a la radio escolar llevar a cabo un ejercicio de planeación a largo, mediano y corto plazo, fundamentado en criterios como la naturaleza de la emisión, la coherencia de los contenidos con el Proyecto Educativo Institucional, los tiempos de emisión y los intereses particulares de las audiencias (las audiencias en la radio no sólo son cuantitativas, cada vez es más importante que sean cualitativas). Pero no es suficiente con la suma de estos factores; el diseño de la programación debe señalar el énfasis de los contenidos según los objetivos que se ha propuesto la emisora, este es el factor que marca la diferencia y le da carácter a una estación de radio.

Esta planeación trae implícitos procesos de

preproducción, producción y posproducción, y una revisión constante y crítica de los contenidos durante el proceso de elaboración, para garantice la calidad, la comprensión y el mejoramiento de los mismos. Para lograrlo se pueden desarrollar distintos mecanismos, por ejemplo, conformar comités editoriales agrupados por áreas de interés (científica, cultural, informativa, recreativa), desarrollar evaluación con grupos focales sobre efectividad del mensaje, involucrar otros públicos distintos a la comunidad escolar para obtener retroalimentación de los procesos comunicativos que lleva a cabo la escuela.

La buena programación ha de garantizar la vida del proyecto radiofónico escolar, más aún si es una programación flexible y permanente, capaz de consolidar audiencias fieles, participativas y críticas, que pasan del anonimato a la conformación de comunidad. Por consiguiente, el ejercicio de programación va mucho más allá de ocupar los tiempos del escucha, es en esencia una apuesta por sorprenderlo.

Bajo premisas como éstas, podríamos decir que la radio en la escuela antes que un canal de emisión se plantea como un laboratorio, donde a medida que se explora van apareciendo múltiples alternativas. Como las lenguas, los dialectos, las razas, existen miles de posibilidades de hacer, crear y vivir la radio. El concepto de radio escolar, por lo tanto, apenas empieza a construirse y por lo mismo es fundamental que se le concedan espacios físicos en donde albergarlo, como una buena fonoteca fuente de consulta permanente de la memoria sonora de la institución y reafirmación del valor que el medio ha adquirido en la cultura institucional.

Un esquema básico orientador

La radio en la escuela puede ser incorporada como una actividad de entretenimiento, como proyecto comunicativo, como proyecto cultural, como proyecto educativo y puede desarrollarse de manera independiente o articularse con otros proyectos -mediáticos o no- de la escuela. En la medida que los procesos se cualifiquen más y se orienten hacia la configuración de proyectos estables, vinculados al PEI, al currículo y a las prácticas

pedagógicas, su impacto educativo será mayor. La pertinencia de institucionalizarlo, depende tanto de los propósitos educativos como de las características de cada colegio, pues la experiencia de la mayoría de las radios escolares de la ciudad muestra que el prudente equilibrio entre incorporar la emisora como proyecto institucional y dejarla de manera libre produce efectos educadores que potencializan la autonomía de los estudiantes y su vinculación activa a la vida ciudadana.

La decisión incorporar la radio en la vida de la escuela y, si es del caso, crear una emisora escolar, debe nacer de la decisión de la comunidad educativa que le asigna un sentido dentro su misión educadora. En este contexto que una emisora que hoy esté funcionando puede redimensionarse para ser incorporada en el proyecto educativo, en el currículo, en las prácticas pedagógicas o como actividad libre de los estudiantes. De esta decisión también depende la importancia que se le asigne, su grado de organicidad dentro de la institución, las formas de participación de los diversos actores escolares y los recursos que se destinen para su funcionamiento. Depende también qué carácter, organización, estructura y programación se tenga y cuáles los criterios para su funcionamiento.

Los procesos comunicativos radiofónicos están determinados por factores de carácter humano, técnico y económico. Antes de definir qué queremos, es necesario establecer qué tenemos, los recursos definen el perfil del proyecto, su capacidad de producción de contenidos y las posibilidades de programación y producción. A continuación ofrecemos una guía, cuyo punto de partida son recursos básicos que podemos ir combinando con otros más complejos. Consideramos tres maneras de hacer radio: radio parlante, radio estudio y radio auditorio. Estas estructuras técnicas proponen distintos niveles de responsabilidad, conocimiento, oportunidad para el desarrollo del medio y valor pedagógico.

Los equipos que se mencionan están a disposición en el mercado, y vale la pena tener en cuenta que la carrera en los desarrollos tecnológicos impide que entremos en el detalle de sus características o especificidades técnicas.

Tipo de emisión	Recursos técnicos		Posibilidades sonoras	Valor pedagógico
	CANT	EQUIPOS		
	1	Híbrido telefónico	para interpretar las realidades. Producción completa de programas. Capacidad de transmisión de una gran cantidad de material sonoro (cuando no se está editando). Retransmisión de material sonoro vía Internet (contando con una buena red). Real Audio.	
	1	Receptor satelital	Entrevistas a personas vía teléfono. Retransmisión de señales recibidas de otros países y emisoras internacionales.	
Radio auditorio Se propone como una sala de audición que concentra una actividad concreta: OIR, y se complementa con otras actividades como escritura oral y foros de discusión con el propósito de abordar y analizar los materiales <i>escuchados</i> en el <i>audioforo</i> . Exige una curaduría y una orientación en elementos sonoros posibles por analizar.	1 2 1 1 1 1	Amplificador Parlantes Dispositivo de reproducción (casetera, DAT, CD). Una sala de audición Receptor de señales locales Receptor de señales satelitales Computador Red	Audición de material recibido de fuentes internas y externas: radioteatro, radio-reportajes, entrevistas, música, grabaciones de otras radios. Audición de señales públicas. Audición de señales de emisoras internacionales o de señales nacionales públicas, o de señales codificadas. Audición de productos que se encuentren en Internet.	

Referencias

ASESEL (Asociación de Entidades del Sector Electrónico). 2000. Las emisoras escolares como herramienta en la gestión del conflicto y la promoción de la convivencia. Bogotá.

BALSEBRE, Armand. 1994. *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.

BARTHES, Roland. 1995. *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós Comunicación.

CAMACHO, Lidia. 1999. *La imagen radiofónica*. México: McGraw-Hill.

CEBRIÁN H., Mariano. 1995. *Información radiofónica. Mediación técnica, tratamiento y programación*. Madrid: Síntesis.

FARABET, Rene. 2004. "Palabras y sonidos en el éter. Escribir con sonidos". Traducción: Roseline Paelink. *Revista Telos* 60. <http://www.campusred.net/telos>

IMISON, Richard. 1994. "Rencontres de Tenerife", 1976. Madrid, Radio Nacional de España. En: BALSEBRE, Armand. 1994. *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.

LEWIS, Peter y BOOTH, Jerry. 1992. *El medio invisible*. Barcelona: Paidós.

PERCEBAL, José María. 2000. "Medios de comunicación y educación en la sociedad del ocio". En PÉREZ TORNERO, José Manuel. *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós, Papeles de Comunicación 27.

QUIGNARD, Pascal. 1998. *El odio a la música*. Editorial Andrés Bello.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO CAPITAL -SED-, Subdirección de Medios Educativos. 2005. *Proyecto de Educación para la Comunicación. Proyecto ECO*. Bogotá: SED.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media RED - Instituto de Estudios de Comunicación y Cultura IECO. 2003. Informe final del estudio: Escuela, Medios y Nuevas Tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá. Bogotá. Inédito.

VAN DIJK, Teun A. 2004. *Discurso y dominación*. Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas N° 4. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

WINOCUR, Rosalía. 2002. *Ciudadanos mediáticos. La construcción de lo público en la radio*. Barcelona: Gedisa.

6. El video

Julio César Ospina

Comunicador social de la Pontificia Universidad Javeriana.

Especialista en pedagogía de la comunicación y medios interactivos de la Universidad Distrital.
Candidato a Magister en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Realizador y productor
de video y televisión. Asesor en comunicación para educación abierta y a distancia



Tradicionalmente, la escuela ha parecido un espacio aislado de la vida social. En un mundo en que los medios de comunicación son protagonistas e incluso detonadores de acontecimientos históricos, la escuela permaneció por lo menos hasta mediados de los años 80, lejana y distante.

Sin embargo, hoy la escuela se viene preguntando por la mejor forma de enlazarse con el mundo exterior. Esto es, con un mundo lleno de imágenes y sonidos, de una narrativa que cuenta la historia de una manera no lineal. Gracias a esta tarea que ha emprendido la escuela, los medios han empezado a ingresar y a generar nuevas formas de organización escolar, nuevas formas de relación entre una institución que tiene la misión de formar ciudadanos, y un mundo que le exige ajustes permanentes y propuestas para la transformación de la realidad.

Los medios son variados. Su ingreso en la escuela es una manera de desmitificarlos y hacerlos propios. Uno de ellos, el video, ha adquirido un enorme potencial dada su naturaleza, cercana a los discursos fragmentados, simultáneos y acelerados con los cuales los niños y los jóvenes de hoy aprenden. El video, junto con otros medios, es una posibilidad para que la escuela conjugue su quehacer cotidiano con su responsabilidad social.

Pero el video no es sólo un formato (VHS, DVD, Betacam), ni una cámara para el registro de imágenes; es tanto aquella película que alquilamos en la video-tienda como los programas que se producen en este medio, así como los registros que hacemos de un evento familiar o la historia del barrio que grabamos y se proyecta en clase de sociales. El video es un medio con un lenguaje propio, y por ello capaz de contar múltiples historias, de involucrar múltiples actores. El video es la posibilidad de conocer y darse a conocer, de ver y dejarse ver, en circuitos alternos al flujo que han establecido los medios masivos, en especial la televisión. El video es la posibilidad de poner historias mínimas al alcance de todos, historias invisibles de seres anónimos cuya voz se ha escuchado sólo en espacios cerrados.

Yo veo, yo escucho

La historia del video se remite sin duda a la historia de la televisión. El término video, proviene del latín *videre*, que significa yo veo. El video nace como auxiliar de la televisión y su mayor innovación radica en la capacidad de registrar y almacenar sonidos e imágenes en movimiento. El registro y almacenamiento son las condiciones de posibilidad para la construcción de memoria. La memoria es un ejercicio deliberado de selección. Y en lo que nos compete, el video es un dispositivo para la construcción de memoria colectiva. Siendo ésta la manera como se organizan los hechos que nos interesa mostrar de nosotros mismos y los hechos que nos interesa ocultar.

De alguna manera, el video sigue siendo televisión (visión a distancia), pero adquiere su propia identidad cuando libera a la televisión de su específico más particular, el directo televisivo o la "toma directa" de acontecimientos (Eco 1979:228). El video posibilita registrar y reproducir imágenes y sonidos que quedan para la posteridad. Son imágenes y sonidos que pueden catalogarse. Ofrece, en un mundo que se caracteriza por la rapidez, la oportunidad de perpetuar instantes que no se repetirían de la misma manera.

La llegada del hombre a la luna es uno de los hitos que más ha marcado la historia del hombre contemporáneo. Mientras en los países desarrollados fue posible registrar este acontecimiento y guardar su memoria dado que el video-tape (video-cinta) ya era de uso común desde finales de los años cincuenta y permitía almacenar imágenes y sonidos; en Colombia, un acontecimiento como éste debía ser filmado directamente de la pantalla del televisor en película para cine, si se quería conservarlo y almacenarlo. Como es natural, el costo era muchísimo más alto que si se trataba de un procedimiento en video.

Así las cosas, desde entonces el video es un recurso que a bajo costo es más manejable que un formato como el cine. Sin embargo, su lenguaje se remonta a los elementos sintácticos, semánticos y a los recursos estilísticos provenientes del cine.

Planos, escenas, secuencias, angulación, encuadre, montaje y signos de puntuación... El plano como unidad básica de expresión registra espacio y tiempo. A criterio de quienes se involucran en la realización de un video, el plano es testimonio de los acontecimientos que les suceden. El plano, como espacio escénico, nos permite ver en la pantalla un momento crucial de nuestra vida colectiva. La conjugación de varios planos es una historia que se cuenta, con actores que dejan el anonimato para convertirse en testigos de su propio tiempo para socializar una historia hasta ahora desconocida.

El video, una historia reciente

La escritura favoreció "la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil; la separación de la palabra del presente vivo, el único lugar donde pueden existir las palabras habladas"; (Ong 1987: 84). Esta bella frase da cuenta de como, desde sus orígenes, las tecnologías creadas por el hombre para materializar su pensamiento han provocado rupturas y grandes transformaciones de la cultura. Por ejemplo, la imprenta es uno de los iconos de la modernidad; el computador es sinónimo del ingreso del hombre a la sociedad del conocimiento.

La imprenta de Gutenberg consolidó la unión entre máquina y cultura, y permitió la difusión de la palabra escrita y, a través de ella, del pensamiento. Luego, otras tecnologías como el gramófono, el magnetófono y la radio hicieron posible la masificación de la cultura, a través de la difusión de la palabra hablada.

Para algunos la invención de la fotografía por Nicéforo Niépce en 1826, no debe ser considerada un hecho aislado, sino consecuencia y culminación de la tradición pictórica iniciada en el Renacimiento y encaminada a la representación más fiel respecto de la percepción humana (Fontcuberta 1984). Roland Barthes (1990) considera que "la fotografía ha estado, está todavía, atormentada por el fantasma de la pintura". Durante siglos, la pintura estuvo preocupada por el parecido entre la realidad y lo representado. "Desde su aparición la fotografía -y sus derivados: el cine, la televisión, el video- fueron investidos

con los atributos de máxima objetividad, de copia exacta de la realidad... La fotografía no es sólo representación de lo real. Es una interpretación de la realidad a partir de unos códigos expresivos" (Ferrés 1992: 68).

El movimiento es una ilusión

Desde la primera mitad del siglo XIX, los juguetes ópticos -como el taumatropo, estroboscopio, zootropo y otros- se diseñaron para demostrar o explotar el fenómeno físico de la persistencia de la visión. Aunque se les considere despectivamente como juguetes ópticos son, sin embargo, los instrumentos que precedieron al proyector de películas y a la cinematografía moderna, que gracias al fenómeno phi (frecuencia y repetición de imágenes superior a 16 veces por segundo que la retina del ojo humano interpreta como una sola imagen en movimiento, sin aparente discontinuidad) construyeron la maravilla de una realidad que se transporta, se transforma y se maneja al antojo de quienes la registran y la ordenan en un montaje que crea un tiempo y espacios diferentes, autónomos y versátiles según el ojo de quien lo ve.

Los inicios del cine son poco claros. Un medio tan poderoso es aún punto de desacuerdo entre americanos y europeos. Por una parte, Thomas Alba Edison inventó y patentó el kinestoscopio en 1891, una máquina que permitía ver películas por un visor. Por su parte, en Francia, los hermanos Lumière realizaron el 28 de diciembre de 1895 la primera proyección pública de una película sobre pantalla. La salida de la fábrica (La sortie de usines Lumière) cautivó, asustó y envolvió con un halo de fascinación y encanto a miles de personas que encontraron en la imagen en movimiento la posibilidad de ser dueños de la realidad.

Ese encanto y fascinación que despertó el cinematógrafo siguen vigentes. El video, menos costoso que el cine, más manejable y al alcance de quienes no son expertos, se constituye en espacio de expresión. El video -como la televisión y el cine- son medios audiovisuales, internamente vinculados con otros medios de expresión puramente visuales como la pintura y la fotografía, sonoros como la música o dramáticos como el teatro y la

literatura. Sin embargo, la peculiar dimensión creativa y sociológica del video, lo sitúa en un ámbito alternativo en cuanto a sus medios artesanales de producción y a los mecanismos de difusión y circulación de bienes culturales.

Cuando la escuela decide abrirse más a la realidad y salir de la normalización, encuentra en el video uno de sus aliados incondicionales. A la lectura y la escritura se unen la realización y producción. Leer y escribir ya no significa ir de izquierda a derecha y de arriba a abajo en la página de un libro. Hoy leer implica decodificar imágenes, sonidos, movimientos, tiempo y espacio que se conjugan en el lenguaje audiovisual, lo que supone unas competencias diferentes de las que exigían las imágenes y los sonidos por separado.

Así mismo, otros hábitos y prácticas se transforman cuando la comunicación, y específicamente el contacto con los medios, entran a ser parte de la vida escolar. Ver un video y hacer un video, moviliza hacia otro tipo de relaciones. En ellas el maestro no es el centro de poder, la transmisión de saber no se hace sólo en una dirección, la comunicación va más allá de la relación emisor-receptor. El poder pierde su centro y se desplaza a la periferia. Los estudiantes adquieren un estatus que los define como sujetos con mayores posibilidades de decisión e interacción.

Enfoques para la incorporación, usos y apropiación del video en el contexto escolar

Desde hace un par de décadas, la UNESCO (1981) en su interés por lograr que la comunicación contribuya a la creación de un mundo más justo, viene divulgando un conjunto de conceptos que se entienden como las funciones propias de un proceso que no se reduce a un mero intercambio de noticias y mensajes, sino más bien a la posibilidad de empoderar al sujeto y su quehacer individual y colectivo. El derecho a la información conlleva la necesidad de traer el mundo a la escuela y de que ésta se proyecte para transformarlo.

Informar, educar y entretener son funciones tradicionales de la comunicación, pero en el

mundo de hoy existen otras funciones que a manera de condiciones de posibilidad contribuyen a la inserción de la comunicación en los procesos formativos de la escuela.

Hablar de **socializar**, es tratar de construir desde la comunicación un fondo común de conocimientos y de ideas que permitan a todos los individuos integrarse a la sociedad en la cual viven, que se fomente la cohesión social y la percepción de los problemas, condiciones indispensables para una participación activa en la vida pública.

La **motivación** es vista como una función de la comunicación, cuando ésta apunta a promover las opciones personales y las aspiraciones individuales; a estimular las actividades individuales o colectivas orientadas hacia la consecución de objetivos comunes.

Propiciar el **debate** y el **diálogo** conlleva presentar e intercambiar los elementos de información disponibles para facilitar el acuerdo o aclarar los puntos de vista sobre los asuntos de interés público en la resolución de conflictos locales, nacionales e internacionales.

La **promoción cultural** busca estimular la producción y circulación de bienes culturales. Difundir las obras artísticas y culturales para preservar el patrimonio del pasado; ensanchar el horizonte cultural del presente y despertar la imaginación, las ansias estéticas y la capacidad creadora de los sujetos.

La **integración** nos invita a facilitar el acceso a la diversidad de mensajes que necesitan todas las personas, grupos, naciones para conocerse y comprenderse mutuamente, y para entender las condiciones, los puntos de vista y las aspiraciones de todos los demás.

Sin ser demasiado optimistas, pero con la certeza de encontrar testimonios en la práctica, es posible afirmar que los postulados que la UNESCO viene divulgando cobran vida si se miran las experiencias de producción de video en diversos ámbitos sociales. En un mundo en el que la comunicación es estratégica para generar procesos organizativos, el video tiene un potencial extraordinario que en el espacio escolar del Distrito Capital se

traduce en el trabajo en equipo, en generar procesos participativos en los cuales los roles específicos asociados a la realización, a la producción, al montaje y a la logística, devienen en responsabilidades que generan en los distintos sujetos que los asumen, autonomía, compromiso y respeto por el otro en su saber y en su quehacer. La calidad de un producto, la solidez del mensaje que éste transmite, son el resultado de la integración de los sujetos en pos de un fin común.

El video es un medio que privilegia una dinámica grupal. Para los colectivos, el video puede convertirse en una alternativa a la televisión y a otros medios de comunicación de masas que a pesar de tener, incluso, un tinte regional, sitúan su misión en objetivos que descartan lo local. Su facilidad de uso y accesibilidad en términos de costo, permiten mostrar y expresar cosas de otra manera. "Es en el encuentro de la realidad con los otros, de sus reglas diferentes, que uno puede reflexionar sus propios problemas, su identidad, su razón de ser. Es en esta interlocución permanente de unos y otros, de unos hacia otros, que hay alguna posibilidad de mantener la vida, la esperanza de mejorar, de engendrar un futuro más deseable" (Beauvais 1989).

Visto así, el uso del video es una oportunidad para dar a conocer y difundir las imágenes y los sonidos propios de nuestro contexto cultural. Cuando hacemos un video con nuestras propias manos y con un equipo humano integrado por maestros y estudiantes que actúan en condición de pares, las imágenes y los sonidos registrados en él, son las imágenes y los sonidos propios de un contexto que queremos dar a conocer, con su diversidad y con sus contradicciones, con sus construcciones simbólicas particulares. Mostrar lo que se es, en términos de imágenes y sonidos, es un ejercicio de autonomía. Y esa autonomía -que es a la vez libertad y responsabilidad- desmitifica la tecnología y democratiza su uso, poniéndola al servicio de una causa común.

Como lo plantea Beauvais (1989), la autonomía necesaria para producir uno mismo su propio video tiene tres prerrequisitos esenciales: acceso a un equipo de producción, a medios de difusión,

pero en especial dominio del lenguaje y la técnica. Aprender a hacer video, es similar al proceso del analfabeto que aprende a leer y escribir para no depender más de los otros. Ser autónomo es rechazar que los otros hablen en su nombre, es apropiarse de los medios para expresarse. Es tomar el control sobre las propias condiciones de vida para recrear en imágenes y sonidos la realidad, los problemas, las esperanzas, las aspiraciones, sin pasar por intermediarios.

Ser autónomo para producir implica visibilizar sectores, fenómenos sociales y manifestaciones culturales que están al margen de los relatos que imponen lo real, lo cierto, lo necesario, lo verdadero, lo bueno y lo posible. Ser autónomo para producir video permite una cercanía con la realidad y la vida de los otros. Rincón (2002:101) considera que "el video rompió con la rutina de la televisión y se asumió como un medio que permitiría a los grupos y personas hacer imágenes fuera de las emisoras de televisión, proporcionando una nueva libertad expresiva y subjetiva para la circulación de las ideas".

El salto tecnológico que implicó la aparición del video en formatos menores y su posterior generalización en la década de los noventa, contribuyó al debilitamiento del monopolio de la televisión institucionalizada en grandes empresas comerciales o estatales. Con el uso doméstico del video se permite el tránsito del rol de consumidor al de productor. Rincón (2002) ve el surgimiento del video como una alternativa de resistencia, una posibilidad para explorar las nuevas subjetividades y una actitud para devenir e interceptar el flujo de las imágenes-televi-sión.

Educación con video, educación en video, educación para hacer video

Aunque tradicionalmente se considera a la familia y a la escuela como espacios privilegiados para la socialización, en nuestros tiempos no podemos subestimar el impacto que los medios de comunicación, en particular los audiovisuales, tienen en los procesos de apropiación de la cultura. No se trata de volver al maestro un experto en producción de video o analista de medios. Se pre-

tende cualificar su potencial reflexivo sobre los fenómenos que se experimentan en el campo de la comunicación/educación.

Resulta paradójico que mientras se legisla la función docente y se le exige al maestro cumplir con una serie de formalidades en el diseño de su estrategia pedagógica y de contenidos de aprendizaje, los medios de comunicación continúan ejerciendo su poder sin rendir cuentas a nadie sobre sus fines e intenciones en la vida social y familiar de los ciudadanos.

Esta asimetría de la relación comunicación/educación es sólo un recurso para señalar la urgente necesidad de asumir con profundidad y rigor la reflexión e investigación sobre la educación de quienes, además de educarse en la escuela, lo hacen como consumidores de medios.

Es importante conocer cuándo es pertinente tener dominio sobre el proceso de producción del video y cuándo usar el video en el aula como estrategia integradora. Proyectar el uso y producción de video desde la familia, la escuela, el barrio y desde éstos a los ámbitos de debate comunitario, implica ofrecer una formación que genere procesos de valoración, recuperación y prácticas de vida que aspiren a articular de forma armónica lo propio y lo ajeno para abrir un diálogo de saberes y de contextos y apuntar así a consensos para la convivencia y la equidad social.

Dentro de la relación video/educación destacamos las siguientes categorías:

- ¿Cómo educar con video?
- ¿Cómo educar en recepción?
- ¿Cómo educar para la producción?

¿Cómo educar con video?

De múltiples formas, tantas como permite la polisemia misma del término "video". En teoría y práctica, con el video, el maestro puede tener más dominio sobre el medio, interactuar con él, revisarlo, ir sobre el texto audiovisual cuantas veces sea necesario, en general le permite ciertas posibilidades de interacción. De allí uno de los principales atractivos del formato. Una forma tradicio-

nal como el maestro educa con video suele ser llevando al aula programas de televisión "empaquetados". Por lo regular, series documentales de ciencias naturales o sociales a manera de video casetes del *Discovery Channel* o *National Geographic*, o series dramatizadas tipo *Francisco*, *El matemático* o producciones sobre valores, salud reproductiva o formación cívica y ciudadana. Sin embargo, algunas veces falta un propósito pedagógico y se cae en el denominado género "porno", "por no dictar clase", como lo llaman profesores y estudiantes bogotanos. Si no existe una justificación clara de por qué o para qué usar el video en clase, lo más seguro es que el visionado de este material cinematográfico pierda todo su valor educativo.

Como medio expresivo, y en el contexto escolar, al video podría asignársele todo un conjunto de funciones que Joan Ferrés (1992), siguiendo el esquema de Roman Jakobson clasifica en:

Función informativa o referencial (video documento): cuando el interés del acto comunicativo se centra en el objeto de la realidad a que se hace referencia. Aquí se propone el uso del video como mecanismo de enseñanza formal. Ferrés (1992: 69) considera que "la tecnología del video puede ponerse al servicio de los intereses particulares de los usuarios, reproduciendo las realidades cotidianas con una frescura que las convierte en nuevas". Ciñéndose al currículo, se explora el video como posibilidad para socializar un conocimiento entre los estudiantes.

Función motivadora (video animación): el interés del acto comunicativo se centra en el destinatario. Capacidad del medio para suscitar emociones y sensaciones. El video se convierte en un lugar de encuentro, tanto durante la grabación como durante la difusión. "La imagen se muestra más eficaz que la palabra a la hora de suscitar emociones y afectos. Las imágenes y los sentimientos se encuentran en una misma frecuencia de onda. De ahí lo sorprendente que resulta la escasa importancia que se concede a lo audiovisual en la escuela" (Ferrés 1992: 72).

Función expresiva (creatividad y video arte): esta función hace referencia a cualquier

manifestación de la propia interioridad. El interés del acto comunicativo se centra en el emisor. Para Ferrés (1992:74) "el hecho de someter el entorno social, tanto físico como humano, al encuadre de una cámara videográfica fomenta la toma de conciencia personal y colectiva, así como el sentido crítico ante esta realidad. Manejando una cámara de video no se aprende sólo destreza técnica, sino también producción de sentido". Rincón (2003) piensa que el video-arte es piedra fundamental en lo que se considera la construcción de una síntesis expresiva y expansiva de las artes: tiempo y espacio, plástica y rítmica, imagen y sonido, experimentación y comunicación. Totalidad ofrecida en un solo proceso sincrético.

Función evaluativa (video espejo): Valoración de conductas, actitudes o destrezas de los sujetos captados por la cámara. Se recomienda para evaluar la potencialidad pedagógica del maestro frente a los estudiantes y en áreas del lenguaje y uso del cuerpo: educación física, teatro, danza, etc. En el video me veo como me ven los demás. Me veo para comprenderme, para tomar conciencia de mí mismo, de mi imagen y sonido de mi voz, gestos, poses, actitudes, posturas, forma de actuar y de ser (Ferrés 1992: 77).

Función investigadora: permite aproximación al sujeto en estudio. Se considera como complemento de la observación directa o como sustitución cuando aquella es imposible. "La función investigadora contrasta con la función espectacular atribuida a la televisión e incluso al video cuando se convierte en una simple prolongación de la televisión. Una de las manifestaciones de la televisión espectacular es la aceleración de planos, que impone a los programas un ritmo cada vez más frenético, en detrimento de cualquier posibilidad de análisis crítico. Son dos maneras opuestas de aproximación a la realidad. Dos maneras que, cuanto menos, habría que considerar complementarias" (Ferrés 1992: 83).

Función lúdica (el video como juego): en el acto comunicativo el interés se centra en el entretenimiento. "La televisión resulta gratificadora en cuanto se ofrece como espectáculo, pero no le permite al receptor otra opción que la del

consumo pasivo. Por el contrario, la tecnología del video puede resultar gratificante en cuanto le permite al usuario la participación activa. Le concede el protagonismo. La gratificación producida por el video puede provenir de la creatividad, de la participación, del ensayo, de la experimentación" (1992: 85). Esta función se puede ver en las nuevas series concebidas como "eduentrenamiento", donde se combinan la función educativa y el entretenimiento, con una intencionalidad pedagógica como puede ser la formación en valores civiles, democracia, etc.

Función metalingüística: en el acto comunicativo el interés se centra fundamentalmente en el código mismo. Cuando se utiliza la imagen en movimiento para hacer un discurso sobre el lenguaje audiovisual o para facilitar el aprendizaje del lenguaje audiovisual valiéndose del mismo lenguaje que se quiere aprender, se están usando y apropiando las lógicas de producción del medio en sus dimensiones técnicas, de lenguaje y discursivas con un sólo propósito: la construcción de nuevos conocimientos.

Al momento de educar con video, el maestro con seguridad descubrirá otras funciones tales como, servir de ilustración o contextualizadora del conocimiento o como espacio para el encuentro y el reconocimiento del otro en su cotidianidad, sirviendo como invitación para hacer una mirada antropológica, social y cultural a los registros personales. Encontrarle sentido al concepto de "lo diferente" desde el video significa valorar los registros del cumpleaños, el quinceañero, el paseo del curso, las últimas vacaciones, el encuentro de fútbol, los video-registros de las múltiples micro-historias que hacen parte del tejido narrativo del barrio, la cuadra, la ciudad, el mundo.

¿Cómo educar en recepción?

Nuestro acercamiento a los procesos de recepción supera la concepción que considera a los niños, las niñas y los jóvenes como simples receptores pasivos atrapados en los contenidos audiovisuales y que responden a ellos por sus impulsos irracionales de placer, que son acallados

por cualquier tipo de programación que encuentren, y son vistos sólo como audiencias y no como sujetos integrales.

Entendemos el proceso de recepción como un "campo de interacciones o negociaciones del sentido entre sujeto, texto, medios y otros actores e instituciones sociales (tanto la familia como la escuela son asumidos como dos agencias mediadoras fundamentales en los consumos de los medios audiovisuales); teniendo en cuenta que es en la circulación social de discursos donde se construyen los significados que un mensaje o programa tiene para un grupo determinado" (López De la Roche 2000).

Aunque los productos audiovisuales puedan ser analizados desde un punto de vista puramente estético y formal, Masterman (1993) sostiene que cuanto más se conozca sobre un texto, mejor puede interpretarse, y que es importante conocer quién lo produce, para quiénes, con qué objetivos y en qué contexto. La atención debe centrarse en descubrir si las formas que los medios utilizan para representar la realidad son justas, acertadas, razonables. Por ello, la educación en los medios de comunicación en la escuela no puede reducirse a un análisis de las características formales, técnicas y estéticas de los productos, es inevitable y necesario adentrarse en el análisis de la ideología que hay detrás de todo ello.

En el célebre texto *La imagen-movimiento*, el filósofo francés Gilles Deleuze (1984), clasifica la imagen cinematográfica en cuatro tipos diferentes que podrían tenerse en cuenta a la hora de hacer un ejercicio de comprensión en profundidad de los mensajes audiovisuales:

- La imagen acción, que se desarrolla en espacios determinados y como consecuencia de causas bien definidas.
- La imagen afección, que se desarrolla en espacios indeterminados y el espacio está teñido del afecto de los personajes.
- La imagen percepción, donde se muestra el soporte, el montaje, todo aquello que nos indica que lo que vemos es una película, nos sustrae del ilusionismo.

- La imagen pulsión, una imagen que se desarrolla donde las pulsiones surgen libremente, tanto la pulsión de vida - Eros, como la pulsión de muerte - Tánatos; o bien a través de la ley, las reglas, la moral y las convenciones sociales.

Esta tipología nos permite abordar el problema de la imagen en movimiento con criterio filosófico. Evidencia suficiente para comprender que en la construcción del relato cinematográfico o audiovisual hay implícito un acto de pensamiento.

¿Cómo educar para la producción?

Para utilizar la producción de video como metodología de investigación y construcción de saber, primero debemos preguntarnos si existe material similar al que queremos realizar y para qué lo necesitamos. De igual manera, debemos hacernos otra pregunta ¿qué innovaciones haremos en materia de lenguaje y de contenidos con nuestro producto comunicativo?

Según la temática y el enfoque de nuestro video, es pertinente seleccionar y definir el público objetivo al que queremos llegar. Indagar por los intereses y necesidades de nuestra audiencia es apostarle a hablar su propio lenguaje, a tratar de responder a las preguntas que les preocupan.

En el cumplimiento de los objetivos educativos del video, el especialista en diseño de contenidos, el maestro, debe involucrarse en todo el proceso de la producción, a fin de garantizar que la idea/ mensaje/conocimiento sea interpretado correctamente en el lenguaje audiovisual. Así, opuesto y complemento a la recepción, encontramos la producción, ejercicio fundamental del receptor activo, sujeto que tiene la posibilidad de retroalimentar, recrear y expresar su visión particular de lo que consume.

Producir implica poner en común, posibilitar la doble vía, escuchar y ser escuchado. Apostarle a la producción implica aceptar el reto de interpretar la realidad, deconstruirla y favorecer "lo público" como escenario para la construcción de la ciudadanía.

La ubicación de la "esfera pública" como espa-

cio social diferenciado de "lo gubernamental", y del mercado, supone una definición de la misma como un lugar donde la sociedad se encuentra y se reafirma en sus valores, propiciando la construcción de una identidad propia. Para la viabilidad de estos procesos, medios de comunicación como el video resultan de vital importancia: como lugares de creación e intercambio de los diferentes mensajes que en esta sociedad circulan.

Es aquí donde la noción de "servicio público" se hace clara y perentoria para cualquier comunidad. Los instrumentos necesarios para posibilitar la más amplia y diversa circulación de valores en una sociedad, no pueden responder exclusivamente a la lógica comercial del mercado.

El video en su dimensión local se constituye en una herramienta privilegiada de cada comunidad como lugar de encuentro de lo diverso, de construcción de memorias, de creación de relatos de identidad, de inclusión de voces e imágenes habitualmente relegadas, de generación de productos simbólicos que suponen un reconocimiento social común. Y desde esta imagen propia, potenciar la conformación de redes simbólicas de intercambio que articulen este escenario de mutuo reconocimiento.

El maestro como agente motivador debe comprender que elaborar un video es una dinámica que integra tres grandes etapas: preproducción, producción y postproducción.

Preproducción

Esta etapa la podemos entender como el conjunto de tareas previas que garantizarán el éxito de la producción. Contempla dos momentos, la elaboración del guión y la planificación de la producción.

Elaboración del guión. La idea se estructura con base en el público objetivo, duración y financiamiento. La elaboración del guión implica la definición del tema, en término de diseño de contenidos, punto de vista desde donde se abordará la temática, objetivos que se quieren alcanzar, tratamiento, formato, público. Por su parte, la investigación e indagación es el trabajo de recolección de información de base para la elab-

boración de los contenidos, tarea que llevan a cabo los especialistas en el tema del video, en ese caso los profesores con los estudiantes. La guionización implica hacer una sinopsis o resumen del tema, definición del tratamiento, es decir, si la narración es documental o de ficción y en el plan de rodaje se establece un cronograma para la realización según fechas, locaciones o sitios para el registro y disponibilidad de actores o invitados.

Planificación de la producción. Es la planificación estratégica del recurso humano, artístico, técnico, logístico, financiero y su adecuada administración. En esta etapa se trabaja en la asignación de roles o funciones que los diferentes sujetos involucrados en la producción van a cumplir, por ejemplo, se escoge quién va a ser el director, camarógrafo, editor, productor, director de fotografía, director de arte, sonidista, asistentes, etc. Se elabora también el documento del proyecto audiovisual, o libro de producción, donde se dejan claros objetivos específicos, público objetivo, especificaciones técnicas, tratamiento audiovisual, presupuesto, cronogramas, permisos, contratos y otros documentos propios de la producción.

Previo al inicio de cualquier realización, se hace un casting o audición para escoger a los actores o personajes que se involucrarán en el relato. De igual manera, se adelanta un casting de locaciones, o lugares para el registro de imágenes interiores y exteriores.

En el presupuesto se recomienda contemplar el personal técnico, equipo de producción, transporte, alimentación, alquiler de locaciones y de equipos para la realización y la edición. En el apartado de financiación, se especifican las fuentes de financiación con las que contará el proyecto, las cuales pueden ser propias o externas.

Para finalizar con la planeación de la producción, se diseñan unos formatos para hacer un seguimiento a todo el proceso. El plan de producción contempla los requerimientos del guión, horarios, locaciones y turnos de edición. Por su parte, el plan de rodaje presenta un desglose por escenas, para que el productor pueda extraer los requerimientos del lugar con su fecha, necesidades de sonido, tipo de plano y duración del mismo.

Producción

Se pone en práctica lo planeado en la preproducción. El director asume la responsabilidad de convertir en imágenes visuales y sonoras lo que está escrito en el guión, buscando mantener un estilo y una narrativa particular. El director debe reunirse antes, durante y después de la producción, con todo su equipo técnico y de producción, para analizar las necesidades de la realización, examinar el plan de rodaje de cada día y coordinar las diversas tareas. La producción general debe velar por el buen estado y funcionamiento de los equipos y mantenerse atento a cualquier acontecimiento.

Postproducción

La edición es el proceso técnico de subir o digitalizar unas imágenes al computador para luego proceder a secuenciarlas. El montaje como ordenación narrativa y rítmica de los elementos objetivos del relato, implica la elección, el ritmo y la medida precisa que se busca para que cada imagen adquiera una significación en contexto con las otras. Para tener una idea del orden en que serán presentadas las imágenes, se debe hacer un *script* del material (a manera de preselección de

imágenes), registrando código de tiempo y duración de cada segmento. Para ello se hace necesario ver cada casete y escoger las secuencias o escenas que se van a utilizar en el montaje final.

El trabajo de edición se basa en el guión original y a partir de allí se estructuran las imágenes, el sonido, locución, efectos y todos los elementos propios del lenguaje audiovisual. Así toma forma el video, obra total que materializa todo un trabajo intelectual de creación, donde se involucran pensamiento, planeación, selección y montaje.

Requerimientos técnicos básicos para la recepción y la producción

A continuación ofrecemos algunas alternativas que pueden orientar a las instituciones educativas del Distrito Capital para la incorporación, usos y apropiación del video en el contexto escolar dentro de los lineamientos que hemos sugerido para educar con video, educar en video y educar para hacer video.

Recepción

Dependiendo del sentido pedagógico de la actividad, los requerimientos técnicos pueden variar:

Uso pedagógico	Requerimientos técnicos
<p>Presentar <i>video fragmentos</i> permite explorar en una escena o secuencia cinematográfica o en un programa de televisión, una problemática científica o sociocultural que interese trabajar con los estudiantes, ya sea con fines curriculares o de contextualización de saberes.</p>	<p>Como mínimo un televisor de 21 pulgadas y una videograbadora en formato VHS. Por la calidad de la imagen y el sonido es recomendable un televisor a color 29 o 34 pulgadas y un reproductor de DVD multizona para poder visualizar sin problemas películas de América, Europa y Asia. Se recomienda que los DVD ofrezcan subtítulos o estén doblados al español.</p>
<p>Trabajar con <i>películas de cine en formato DVD</i> (Digital Versatil Disk), implica llevar al aula producciones cinematográficas que aborden diversas temáticas que permitan conocer otras culturas, problemáticas socio culturales complejas y realidades históricas propias o ajenas, que sean significativas para el ejercicio de pensarnos como ciudadanos del mundo.</p>	<p>Como mínimo un televisor de 21 pulgadas y una videograbadora en formato VHS. Es preferible un televisor a color de 29 o 34 pulgadas y un reproductor de DVD multizona.</p> <p>Para un mejor visionado del material, se recomienda la proyección en <i>videobeam</i> sobre pantalla blanca en una sala oscura, alejada del ruido, bien ventilada y con sillas cómodas. Se sugiere que el <i>videobeam</i> tenga capacidad de iluminación de 1100 lumens, distancia de proyección de 1.4 a 9.75 metros. Imagen de proyección de 86,36 centímetros a 5.12 metros en diagonal. Con salidas de audio RCA o mini jack para conectar a torre de sonido.</p>

Producción

La decisión de realizar un video implica tener claros sus propósitos comunicativos y educativos y

contar con algunos recursos básicos. A continuación se proponen unos requerimientos técnicos básicos para realizar videos de conformidad con cuatro intenciones educativo-comunicativas:

Uso pedagógico	Requerimientos técnicos
<p>Los video registros permiten reconocer, recuperar y guardar la memoria colectiva y de la institución. Eventos especiales, actos culturales, deportivos, o el registro de micro historias de personajes cotidianos de importancia para la vida de la escuela, constituyen el material básico de este tipo de registro.</p> <p>El video seguimiento permite registrar un proceso social, cultural o natural. Fenómenos como el nacimiento y crecimiento de una planta o de un animal. La transformación de un personaje. El antes y el después de una situación. Con este tipo de registro se aprovechan las inmensas posibilidades del lenguaje videográfico para abreviar en el espacio y en el tiempo del relato los acontecimientos naturales o artificiales que duran mucho en la vida real.</p>	<p>Preproducción: A través de un taller creativo, los estudiantes pueden elaborar el guión, escoger los personajes y las locaciones y diseñar la planificación de la producción asignando los roles de camarógrafo, productor, presentador o narrador en vivo que describa el acontecimiento.</p> <p>Producción: Para el registro de imágenes y sonidos, se recomienda en primera instancia una cámara MiniDV de 3 CCD y, a falta de ésta, una videocámara portátil de uso doméstico (Handy Cam) de cualquier formato como VHS, VHS-Compacto, Video 8, Hi-8, Digital-8, o MiniDV de 1 CCD. Estas cámaras son muy frágiles para el trabajo escolar, la calidad de las imágenes es baja y la tecnología ya es obsoleta; sin embargo, son de fácil acceso ya que muchas escuelas las poseen o las pueden conseguir prestadas con las familias de los mismos estudiantes.</p> <p>Otros recursos técnicos necesarios serían: micrófono unidireccional para las entrevistas o micrófono boom (multidireccional) de la cámara. Luces semiprofesionales de tungsteno, cables y extensiones. Cintas de video.</p> <p>Postproducción: De forma artesanal se puede hacer una edición lineal o analógica tradicional, para ello se necesitan dos videograbadoras VHS, una para reproducir y otra para grabar. Conectadas en línea por las salidas y entradas de las conexiones de RCA (audio y video) en la parte posterior de los equipos. Cables RCA. Cable coaxial (RF) para salida de imagen y sonido al televisor desde la videograbadora que sirve como grabadora.</p> <p>Se recomienda edición no lineal o digital, pero se debe tener presente que la board del computador tenga incorporada tarjeta de audio y video para poder digitalizar las imágenes y sonidos provenientes de las cámaras análogas. En el caso de tener cámaras digitales del tipo D-8, MiniDV y Hi-8 Digital, deben tener puerto Fire Wire ó 1394 para migrar la información audiovisual como datos al computador. Se debe tener instalado un programa de edición de video como Adobe Premiere, Final Cut Pro, Media 100, iMovie o cualquier otro programa de edición de video que corra sobre plataformas PC o Mac.</p>
<p>Con la producción del video expresión, le hacemos una apuesta creativa al formato del video arte, ya que responde a la necesidad que tienen los sujetos de expresar su ser a través de la reinención del relato audiovisual y de intervenir de manera creativa las categorías de tiempo, espacio físico y espacio sonoro.</p> <p>Es la posibilidad de explorar artísticamente el talento de los niños y jóvenes, de reinventar los lenguajes y las formas de comunicar emociones, sentimientos y formas de ver y apropiarse de su realidad.</p> <p>El video educativo, constituye un producto cultural que, además de registrar los hechos y comunicar algún mensaje, tiene un propósito educativo, ya sea como parte del currículo o como apuesta para un proyecto pedagógico que rebase las fronteras de la escuela.</p> <p>Diseñar y hacer un programa de video educativo, conlleva aplicar toda la metodología propuesta para concebir y realizar un producto integral de comunicación audiovisual desde la preproducción hasta la postproducción. Implica un trabajo cooperativo de comunicadores y educadores, un proceso de investigación sobre la temática que se quiere trabajar y una dinámica de planeación y ejecución que apoya tanto la articulación y construcción de nue-</p>	<p>Preproducción: Recomendamos hacer un taller donde los estudiantes elaboren el guión con base en una investigación estética que aborde un tema sobre el que desean expresar algo. Para la planificación de la producción sugerimos asignar roles según las inquietudes artísticas de los jóvenes. Son necesarios camarógrafo, productor, locutor en caso necesario, y una persona encargada de la música y de efectos de sonido.</p> <p>Producción: Para el registro audiovisual recomendamos una videocámara MiniDV de 3CCD, micrófono unidireccional para el registro de paisajes sonoros o micrófono boom (multidireccional) de la cámara. Monitor a color. Maleta de luces profesionales de tungsteno tipo Lowell. Cables y extensiones. Cintas de video.</p> <p>En caso de cámaras digitales D-8, MiniDV, Hi-8 Digital, se recomienda que tengan puerto Fire Wire ó 1394 para migrar la información audiovisual como datos al computador.</p> <p>Postproducción: Para la edición recomendamos una edición no lineal en computador que tenga tarjeta de audio y video para poder digitalizar las imágenes y sonidos provenientes de cámaras análogas.</p> <p>El computador debe tener las características siguientes: Pentium IV con 3 GHz de velocidad del procesador Disco duro de 40 GB. El disco de almacenamiento (para la captura de audio y video) de 80 GB Puerto Fair Wire compatible con la cámara Es conveniente tener una tarjeta de video de 128 o 256 MB para gráficos</p>

Uso pedagógico	Requerimientos técnicos
<p>vos saberes como el desarrollo de capacidades para trabajar en equipo y de afirmar identidades respetando las diferencias.</p>	<p>Un televisor mínimo 21 pulgadas con entradas de audio y video Un quemador de DVD Software para edición: Se debe contar con un programa de edición de video Première, Final Cut Pro, Media 100, iMovie u otro programa de edición que corra sobre plataformas PC o Mac. Es conveniente contar también con un software de audio</p>

Circulación del producto, socialización y evaluación de la experiencia

El sentido de una producción en video está directamente relacionado con su capacidad para circular entre los públicos para los cuales se realizó, con las lecturas que hagan las audiencias y con los usos que se le den. Para ello es importante considerar las siguientes recomendaciones para una buena presentación del material.

El principal objetivo de ver un material en video es propiciar la autocritica y comparar lo que se ve con la realidad del espectador, y motivar la discusión grupal, la reflexión y el análisis de los contenidos. Para el éxito de la presentación de un video se debe tener una metodología participativa, tanto en el proceso de producción como en su uso educativo. Asimismo, se debe planificar su presentación, contando con un ambiente y el equipo adecuado, con una pantalla en la que la imagen pueda ser vista por todos los espectadores y un buen sonido para que motive la atención. Además, se recomienda tener una guía para el uso del material en el que se relacionen las secuencias del video con los contenidos educativos que se buscan.

Ferrés (1991) propone diseñar una guía didáctica para el seguimiento y evaluación de un video. Estas pautas generales van desde preguntarse en dónde radica el interés del material, hasta la pertinencia del tema en los procesos de construcción de conocimiento. De igual manera, nos lleva a reflexionar sobre la estructura narrativa del texto en video, a hacer una valoración técnica de la imagen y de la banda sonora con miras a la búsqueda de sentido en la interacción de los elementos en

juego. Propone confrontar el planteamiento didáctico (diseño pedagógico y preparación del video) con el planteamiento audiovisual (¿Qué tipo de programa es?, ¿qué discurso predomina?) y, finalmente, evidencia la importancia de identificar o de establecer muy bien los objetivos del video en términos de clarificar cuál es la función básica, si es la de informar, motivar, sensibilizar, ayudar a memorizar, facilitar la comprensión de un proceso, crear intereses o reforzar contenidos.

Invitamos a directivos, profesores y estudiantes a involucrarse en la comprensión de lo que significan los nuevos lenguajes audiovisuales como el video en sociedades como la nuestra, reflexionar sobre los mensajes que están circulando por el medio y comprender que coexisten paralelamente a la cultura ilustrada del texto escrito que privilegia la escuela. Aceptar que existen otros lenguajes y otras lógicas de producción de conocimiento igualmente válidas y ricas y comprender que en la sociedad actual los niños y los jóvenes vienen a la institución escolar con otros saberes, con otras sensibilidades e inquietudes intelectuales, formas de ver y apropiarse del mundo, diferentes a las de la escuela. La convergencia de nuevas y viejas tecnologías de comunicación debe favorecer que los niños y jóvenes, a la vez que se seduzcan por los lenguajes audiovisuales, vuelvan al texto impreso como lugar necesario para leer y pensar críticamente su sociedad, es decir, que vuelvan a reconocer que en el mundo del libro la imaginación también es posible.

No es cuestión de importar o dominar las "últimas tecnologías" de la información y la comunicación, ni de acceso al cable, redes satelitales, fibra óptica o posesión de dispositivos tecnológicos de vanguardia. Aunque son importantes, lo

esencial está dado en términos de incorporación, apropiación y uso social de esos medios para la transformación cualitativa de las sociedades y de las culturas nacionales, regionales y locales.

Referencias

BARTHES, Roland. 1990. *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.

BEAUVAIS, Daniel. 1989. *Producir en video*. Montreal: Vidéo Tiers-Monde.

DELEUZE, Gilles. 1984. *La imagen-movimiento: estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós.

ECO, Umberto. 1979. *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.

FERRÉS, Joan. 1991. *El video: enseñar video, enseñar con el video*. México: Editorial Gustavo Gili.

FERRÉS, Joan. 1992. *Video y educación*. Barcelona: Paidós.

FONTCUBERTA, Joan. 1984. *Estética fotográfica*: selección de textos. Barcelona: Blume.

GUBERN, Roman. 1989. *Historia del cine*, Tomo I. Barcelona: Baber.

LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza. MARTÍN BARBERO, Jesús y otros. 2000. *Los niños como audiencias: investigación sobre recepción de medios*. Bogotá: Da Vinci Editores.

MASTERMAN, Len. 1993. *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones De la Torre.

ONG, Walter. 1987. *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

RINCÓN, Omar. 2002. *Televisión, video y subjetividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

RINCÓN, Omar. 2003. "Los ángeles como mediadores de la tele que no ha sucedido todavía". En *La iniciativa de comunicación*. Noviembre, Bogotá.

<http://www.comminit.com/la/pensamientoestrategico/lasth/lasld-867.html>

UNESCO. 1981. *Un solo mundo voces múltiples: comunicación e información en nuestro tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica.

7. La televisión

Fernando Parada R.
Realizador de cine y televisión. Director de contenidos
del Compromiso Nacional de Televisión Infantil de Colombia



La tentación omnipresente

Imagínese a usted mismo sentado frente a una pantalla de televisión, digamos desde un lunes cualquiera en la mañana hasta el siguiente lunes, ahora imagínese que continúa allí por una semana más, tal vez dos o cuatro, imagínese que pasó de largo el mes y sólo se levanta a leer un libro, hablar con su familia o salir a trabajar o estudiar después de haber dedicado 48 días a la contemplación de la pantalla. Imagínese que en promedio, usted y todos los colombianos dedicamos en total esos 48 días, uno y medio de los doce meses del año a una única actividad: ver televisión. La televisión es, sin duda, *el eje central de la sociedad, la compañía cotidiana, la tentación omnipresente, la lentitud que duerme* (Rincón 2002). Somos, querámoslo o no, hijos de la tele.

A finales de la década pasada, el catedrático italiano Giovanni Sartori advertía al mundo sobre el nacimiento de un nuevo ser humano, del hombre que sucede al homo sapiens: el "homo videns" (Sartori 1999). Según este autor nos encontramos en un momento en que el homo sapiens, que de manera natural derivaba su sustento intelectual de la lectura, da ahora un paso al costado para permitir el paso del homo videns que destrona la palabra y pone en su lugar a la imagen. Sin embargo, Sartori y otros catedráticos contemporáneos parecen olvidar que la habilidad comunicativa más temprana adquirida por el hombre posterior a la palabra hablada no es la palabra escrita. El hombre, en sus afanes tempranos de comunicación, recurrió a la imagen como mediadora de saberes, ayudante de la memoria y perpetuadora de conocimiento.

Desde la cueva de Altamira (donde fueron localizadas pinturas y grabados cubiertas por niveles arqueológicos del Paleolítico Superior), pasando por los jeroglíficos mayas, egipcios o aztecas, el teatro griego o japonés, la capilla Sixtina, el expresionismo alemán, o el cartelismo ruso, hasta llegar al cine, la fotografía, la caricatura política y obviamente, la televisión e Internet, la riqueza y complejidad de la imagen ha denotado una escritura de lo visible. Existe una retórica de la imagen, una lingüística del mensaje audiovisual, códigos, una semiótica y su semántica aplicada a la imagen. Lo

visual es y ha sido, desde muy temprano, una forma activa de la comunicación humana.

La televisión, como heredera de muchas de estas formas de comunicación visual, revierte una serie de "verdades" sobre las cuales vale la pena reflexionar para comprender temas más complejos de su ser, así como sus posibilidades pedagógicas y sus posibles usos en la escuela:

- **La televisión está presente en nuestras vidas.** Por más que algunos se empeñen en ignorarlo, nuestra comprensión de los hechos de la vida, lo que leemos, lo que escuchamos en la radio, lo que aseguramos saber, está mediado por los programas de televisión que vemos y disfrutamos. La televisión aporta temas de conversación e interacción entre adultos y niños. Es constructor social, de sentido y de información. En Colombia compramos el televisor antes que la nevera o la estufa y siempre ocupa un lugar privilegiado en nuestros hogares como un miembro más (a veces el más querido) de la familia.
- **La televisión es industria.** Más allá de otras posibles aplicaciones, la televisión es una industria que mueve en el mundo grandes sumas de dinero por programación, publicidad o producción. Como toda industria tiene que estar a tono con el gusto y la tendencia de la mayoría o desaparecería en las intenciones de la minoría. Lo que queramos o esperemos del medio estará siempre mediado por este hecho inmodificable, aun en los canales educativos y culturales o comunitarios.
- **La televisión educa.** Dicta pautas de comportamiento. Los modos y formas de hablar de los personajes, en especial de los más caricaturizados de las series de moda, son repetidos por adultos y niños como formas de aceptación social. La televisión crea patrones de conducta, modos de ser, de vivir y dicta pautas para enfrentar los problemas para solucionarlos. Nuestra atención está educada por la televisión para ser activa por periodos de ocho minutos, con intervalos de tres para comerciales.
- **La televisión es dinámica.** Se inventa a sí misma cada día. Ya superó sus herencias radio-

fónicas, teatrales o provenientes del cine. La televisión crea permanentemente sus formas, lenguajes y formatos.

La atención que podamos dedicar a estos aspectos, en especial esta última, determinará en gran medida la forma como podamos apropiarnos del medio en nuestro beneficio y sacar el mejor provecho de él como posibilidad comunicativa, educativa y como movilizador social y agente constructor de bienes públicos en nuestra ciudad capital.

Una rápida mirada sobre el medio

Parece importante hacer un breve recorrido por el tipo de televisión que tenemos actualmente en Colombia y el mundo, para saber en qué terreno nos estamos moviendo y cómo podemos beneficiarnos más de sus características:

La televisión en el mundo responde a varias tendencias de mercado, tecnológicas y de contenido. El mercado no es homogéneo, presenta tendencias regionales que alimentan la globalidad: Estados Unidos produce entretenimiento para adultos, Europa documentales, Latinoamérica novelas y el oriente, televisión infantil. La tendencia a privilegiar los sistemas satelitales a los locales se da en todo el mundo y es muy probable que dentro de algunas décadas dejen de existir las televisiones nacionales que serán sustituidas por sistemas de cable o satélites cerrados, quienes en la actualidad ofrecen la mejor calidad en programación e imagen y para entonces tendrán precios más accesibles para la mayoría. De otro lado, la televisión digital es ya una realidad, incluso en países de menor desarrollo como el nuestro, donde las entidades reguladoras están estudiando cuál de sus formas es la más apropiada para cada región del continente.

En Colombia, la gente dedica un importante presupuesto de sus gastos mensuales, aun en los estratos más bajos, al pago de algún tipo de servicio adicional de televisión satelital, algunos de ellos sumidos todavía en la ilegalidad. Pero, si no vemos televisión cerrada vemos televisión privada. La falta de unas políticas claras en el momento de permitir el ingreso de los canales privados al mer-

cado, sin pensar en proteger la televisión pública, llevaron a la creación de un sistema donde el 90% del rating y la pauta están concentradas en los canales privados, mientras la televisión pública lucha por evitar su total desaparición que parece ser inevitable en el tiempo, al contrario de ejemplos cercanos como el de Chile donde la gente se vuelca en gran masa sobre sus canales públicos privilegiándolos sobre los privados.

Tal vez la única excepción en este panorama se dé con las televisiones regionales, que en algunas zonas y en determinados horarios y franjas pueden llegar a "robar" algunos puntos de audiencia a las grandes cadenas; pero no es un patrón generalizado y requiere de un gran esfuerzo de las gobernaciones, alcaldías y entes vinculados a la programación del canal y responde, por ahora, más a espíritus regionalistas que a verdaderas políticas de programación en la materia.

En este panorama la televisión comunitaria y local se ha venido configurando como una opción cercana de comunicación local, con la opción real de ser un elemento importante en la reconstrucción del tejido social en zonas rurales y urbanas de nuestro país. La televisión comunitaria, afirma el investigador Alfonso Gumucio Dagron, nace como una solución propia que se dan las comunidades para responder a un vacío de comunicación que ahoga las voces locales.

El sistema de televisión pública en Colombia cuenta, además, con un canal institucional dedicado a promocionar las actividades de las tres ramas del poder público y un canal educativo y cultural con políticas no del todo claras en su programación, pocos recursos para su funcionamiento, y un distanciamiento pronunciado con la escuela y sus maestros.

Televisión-educación una novela no tan rosa

De acuerdo con una antigua etimología, la palabra imagen tendría que estar relacionada con la raíz de *imitari* (Barthes 1982). Imitar es la forma más básica de comunicación y aprendizaje. Desde su nacimiento el niño imita el mundo que le es

presentado en forma de imágenes y sonidos. De esta manera logra hacerse de los códigos sociales de comportamiento, de los imaginarios de su colectividad próxima, e incluso de la palabra, que para el niño antes de ser unidad constitutiva de la lecto-escritura es un conjunto de imágenes (letras), que debe aprender a dibujar (imagen) con precisión, en consonancia con los parámetros culturales que le rodeen.

En Colombia, al igual que en otros países, los niños se encuentran primero con la imagen que con la palabra de muchas maneras: los niños llegan a la escuela con cerca ya de cinco años de contacto diario con el medio audiovisual. La televisión es usada frecuentemente como niñera por los padres, aun desde edades muy tempranas, creando entre ellos y el aparato una relación de alta afectividad, que se ve reforzada, con los años, cuando el "castigo" mayor consiste en alejar al niño del televisor o cuando la única oportunidad de convivencia en familia es la de estar sentados frente a la pantalla.

En nuestro país los niños en edad escolar y aun antes de ella, dedican un promedio de cuatro horas diarias a ver televisión y cuando lo hacen, lo hacen solos o en compañía de sus hermanos. Cuando los padres están presentes ven los programas que los adultos eligen, es decir novelas y noticieros, programas con un alto contenido de violencia y que venden como modelo exitoso la fuerza física, el poder del dinero y la eficiencia de las armas (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 2002). Las consecuencias negativas del medio, suelen derivarse de la excesiva exposición a éste, generalmente propiciada por los propios padres para quien el aparato resulta el mejor aliado para mantener a sus hijos "ocupados", mientras ellos se dedican a labores del hogar o del trabajo. En la actualidad existen una gran cantidad de manuales que sugieren a los padres de familia como lograr una buena relación con el medio para sacar de este las ventajas y disminuir las consecuencias derivadas de su uso prolongado.

En este escenario, la relación televisión-educación, frecuentemente se desarrolla más cerca de la desconfianza y de la condena que de la aceptación y el diálogo. La televisión, y no solo en Colombia,

ha sido calificada por la escuela como un "enemigo poderoso", cuya influencia, por lo general negativa y manipuladora, debería combatirse. En la escuela se suelen adoptar actitudes muy agresivas contra la televisión y, en cambio, no se suele dedicar tiempo alguno a formar buenos telespectadores. Cuando se acusa a la televisión de muchos de los males que aquejan a nuestros estudiantes y se le atribuyen incluso responsabilidades mayores en las dificultades de la propia institución escolar, de manera implícita se le está reconociendo un poder. En cambio, se educa como si la televisión no existiera. O como si fuera totalmente inofensiva, como si no hiciera falta preparación alguna para enfrentarse a ella (Ferrés 1994).

Como señala Jesús Martín Barbero (año) "la televisión rivaliza con la escuela en un sentido profundamente epistemológico, pues mientras la televisión "deslocaliza" los saberes, los mezcla, los usa discontinua y espasmódicamente en aras del entretenimiento y los sustrae de la "institucionalidad" desde donde nacen, la escuela se mantiene en las antípodas: mensajes de larga temporalidad, sistematicidad, esfuerzo y disciplina. A esto debemos sumarle el hecho de que los responsables de los planes de estudio, y los maestros en general, han sido tradicionalmente maestros con una sólida formación letrada, pero sin apenas preparación en el campo de la expresión audiovisual" (página).

Bastaría ver como en la actual configuración de los planes de estudio, la literatura forma parte de las competencias básicas, pese a los bajísimos índices de lectura que se detectan actualmente en nuestro país. A la ya conocida cifra que revela que los colombianos leen solamente 1.4 libros por año, se suma la reciente encuesta realizada por el Centro Nacional de Consultoría, en la que se estipula que sólo un 8% de la población visita librerías semanalmente y que un 57% nunca lo hace. En contrapartida, los índices de consumo de televisión, cine, video, música o publicidad son extremadamente altos, y sus más ávidos públicos son niños y jóvenes en edad escolar. No se trata de establecer antagonismos e incompatibilidades entre formas de expresión diversificadas, se trata de llamar la atención sobre la indudable contradic-

ción que se produce entre la escuela y la sociedad para la que teóricamente educa.

Si embargo, este afán por los medios no puede arrasarse con la memoria pedagógica, y más bien debemos encontrar las formas de potenciar el aprendizaje con los nuevos dispositivos, sin que ello aniquile el arsenal crítico y el sentido más profundo del aprender. Hoy más que nunca se requiere espíritu crítico frente a la razón instrumental, capacidad para discernir selectivamente entre las ventajas de las nuevas tecnologías de comunicación y el riesgo de considerarlos como simples canales de transmisión. La escuela tiene la oportunidad de trabajar en la transformación del medio de una manera más activa, participar de su carácter dinámico e imprimir ese dinamismo a sus propias rutinas pedagógicas, como se ha intentado de manera tímida.

Televisión-educación en Colombia

Una breve historia de la relación de este medio con la escuela puede hacerse desde dos ópticas: una relación escuela-televisión y la relación medios-escuela.

Relación escuela-televisión

Tradicionalmente la televisión aparece en la escuela, al igual que el cine, en forma de video. La serie documental que a juicio de algún maestro revierte algún valor educativo, formativo, ejemplarizante o moralizante es copiada en formato industrial (VHS) con una muy baja calidad de reproducción y sin consideración alguna por los derechos de autor o patrimoniales de las obras obtenidas por esta vía. Regularmente estas "series de televisión" que han perdido ya su carácter masivo de emisión son presentadas durante la clase considerándolas como "ayudas audiovisuales" que sirven para mejorar los procesos de aprendizaje y la transmisión del conocimiento o las relega a cumplir funciones de esparcimiento, pero sin establecer nexos entre las prácticas mediáticas y las prácticas educativas.

Algunas veces estas "emisiones" de videos educativos se realizan por un circuito cerrado de "televisión", aunque por lo general no ocurre por

la particularidad de los contenidos a un área o a un nivel específico del conocimiento, por lo que la mayoría de las veces la televisión no pasa de ser un video empaquetado, restringido a un aula. Adicionalmente, cuando existe la posibilidad de la emisión simultánea, ésta se utiliza, en la mayoría de los casos, de manera "informativa", en este caso algunos estudiantes reciben una formación básica en el uso del video y graban eventos o mensajes institucionales que luego son emitidos por el canal cerrado en un uso operativo del video industrial que se cataloga de manera errónea como televisión.

En una segunda tendencia, con menos ejemplos vivos, el video producido y emitido por los canales o circuitos es realizado por los alumnos bajo la supervisión o compañía de un maestro o un profesional en comunicación, quien hace las veces de productor ejecutivo y diseña los contenidos así como la forma de producirlos. Aparece también en este nivel un fortalecimiento en las herramientas y modos de producción: generalmente una sala de edición, en algunas ocasiones un pequeño estudio y equipos más robustos de video a los que tiene acceso un número limitado de alumnos voluntarios. En estos casos el formato de producción más utilizado es el del noticiero por ser el que más han trabajado los comunicadores sociales en sus prácticas universitarias y porque las directivas del colegio se sienten más cómodas con un formato "serio" y amplio control editorial en sus contenidos y formas.

Esta tendencia se podría considerar como una continuación de la primera, pero con mayores o mejores herramientas en la utilización del video y la televisión; sin embargo, media un encuentro de saberes que, aunque ajeno a la práctica educativa, es ya un paso más cercano a la comunicación mediática. Aunque infortunadamente no abundan los ejemplos de estas prácticas en nuestra ciudad, las experiencias de colegios como el Colegio Cafam, el Gimnasio Campestre y de manera particularmente interesante la Institución Educativa Distrital -IED-Ramón de Zubiría, ubicada en un sector popular de la Localidad de Suba, son una muestra de cómo los medios audiovisuales y en particular la televisión,

podrían desarrollar opciones desde una tendencia pedagógico crítica de apropiación.

Relación televisión-escuela

A pesar de que Colombia fue el primer país en Latinoamérica en utilizar los medios audiovisuales con fines pedagógicos y que la Ley 182 de 1995 define como uno de los fines del servicio público el educar y formar, no ha sido posible para ningún gobierno el consolidar un plan en medios que permita utilizar el canal Educativo y Cultural, o los demás canales públicos, de una manera coherente y sostenida en el tiempo, como apoyo a la escuela.

Experiencias anteriores y recientes coinciden en concebir lo educativo en canales como Señal Colombia, como lo escolarizado presente en franjas y no como aquello que atraviesa el proyecto de televisión pública, que debería verse expresado en toda la programación a través de una concepción dinámica e integral, de formación en competencias de lectura de los nuevos lenguajes de la tecnología y de construcción activa de las nuevas formas de ciudadanía.

La educación en televisión no puede seguir teniendo como finalidad los aprendizajes de contenidos (no se puede seguir confundiendo con escolarización), sino la construcción de la ciudadanía expresiva y la promoción de un proyecto ético, que para el caso colombiano es la convivencia pacífica y el reconocimiento de la pluralidad cultural (Martín-Barbero, Rey y Rincón 2000). La educación, y más por televisión, debe buscar tres objetivos básicos: formar recursos humanos, construir ciudadanos y desarrollar sujetos autónomos. "Si la educación no se hace cargo de los cambios culturales que pasan hoy decisivamente por los procesos de comunicación e información no es posible formar ciudadanos, y sin ciudadanos, no tendremos ni sociedad competitiva en la producción ni sociedad democrática en lo político" (Hopenhayn 2001: 11).

Adicionalmente, la representación que la televisión ha hecho de la escuela es la de una escuela sin saber. Series como *Décimo grado* o *Francisco, El matemático*, ignoran por completo el saber en el aula y éste casi nunca es fuente de conflictos para des-

arrollar líneas narrativas fuertes. Los estudiantes y maestros parecen asistir a una escuela donde el conocimiento está ausente, donde se sufre, se lucha, se triunfa, se enamora, se llora y se ríe sin asistir jamás a una sola clase.

La escuela como audiencia debe ser entendida en el sentido extenso de la expresión. Estudiantes y maestros no pueden ser considerados como simples grupos de consumidores o espectadores de la televisión. La escuela, al igual que la ciudad, debe ser estimada como un espacio donde ocurren hechos sociales significativos, donde se construyen identidades, se genera conocimiento y se crean estilos de vida. Esto a su vez implica pensar esta determinada audiencia en términos de "poder". Los niños y jóvenes en edad escolar, junto con sus maestros, pueden constituirse en actores sociales con pensamiento crítico frente a la televisión, expresar demandas sobre su programación, ejercer control sobre sus contenidos, producir modelos de televisión de calidad y apropiarse del medio como herramienta pedagógica instrumental de una manera programada y consecuente.

La importancia de la alfabetización audiovisual y la lectura crítica del medio: Educar para el medio

A menudo se considera que basta una formación humanística para ser un buen telespectador, que es suficiente una capacidad crítica general. Se olvida, por lo regular, que la televisión se mueve en una esfera comunicativa muy específica. Mientras en la escuela se enseña a decodificar palabras, la televisión se comunica sobre todo con imágenes. Mientras la escuela enseña a analizar discursos argumentativos, la televisión se expresa sobre todo en relatos. Mientras la escuela enseña racionalidad, la televisión utiliza sobre todo la emotividad. Mientras la escuela tiende a moverse en el ámbito de la mente consciente, la televisión incide sobre todo en el inconsciente. Mientras la escuela prepara para el razonamiento y la argumentación, la televisión utiliza sobre todo los recursos de la seducción (Ferrés 1994).

En este "encuentro de icebergs" (Rey 2000), la posibilidad de que el estudiante aprenda a leer de

manera efectiva imágenes, a comprender los subtextos de los relatos televisivos, a percibir la manera como funcionan las estructuras probadas para producir determinadas emociones y afecciones en el ánimo del espectador, debería ofrecerle una herramienta valiosa para el desarrollo de todos los aspectos de su vida, no sólo los cognitivos, sino los afectivos y en particular los emocionales.

Por esta razón, es deseable que desde los primeros años los niños participen en programas de educación para los medios, que les permitan desarrollar habilidades de comprensión, a la vez que una actitud selectiva frente a los programas que les llegan mientras mejoran sus competencias para expresarse y deliberar. Los niños y jóvenes en edad escolar deben tener la capacidad de evaluar lo que tiene calidad y lo que es enriquecedor para ellos, intelectual y humanamente (López 2003).

¿Cómo lograr que niños y jóvenes sean mejores televidentes desde la escuela? Se debe privilegiar ante todo el aprendizaje del código, analizar las estructuras no evidentes del relato, comparar formatos de diversos medios. Para niños y jóvenes debe ser evidente que es una realidad construida, y para ello realizadores y productores se han valido de una serie de reglas preestablecidas que producen efectos deseables. Ellos deben preguntarse ¿por qué sucede que una imagen quiere representar una realidad sin ser tal?

No se trata sólo de analizar noticieros y formatos periodísticos, se debe permitir el ingreso al aula de materiales reales de consumo como comerciales, realities, novelas, animados y cine en televisión. El maestro debe evitar los prejuicios que lo lleven a juzgar la calidad de los productos audiovisuales guiados por prejuicios morales o académicos. ¿Bajo qué parámetros podemos afirmar que es de mejor "calidad" la versión de un cuento de Dickens producido en formato teatral por la BBC que la versión de "Los Simpson" o el musical de Los Muppets?

Un modelo para analizar los mensajes televisivos

A partir del modelo creado por Cebrian de la Serna (Cebrian 1994), hemos adaptado para este

texto un modelo que puede ser enriquecido con mayores elementos y categorías de análisis y lectura. Cebrian propone tres formas diferentes de analizar la televisión: el análisis del relato, que incluye la lectura narrativa y la expositiva; el análisis estructural y el análisis de significación.

Análisis del relato

Todo mensaje tiene una historia, pretende, sin importar los elementos narrativos o el formato, comunicarnos unos hechos, sucesos, ideas. Podremos analizar entonces este análisis del relato de dos formas: Una forma narrativa y otra expositiva. La primera es más propia para el análisis de películas, dibujos animados, novelas y argumentales; la segunda, se presta mejor para el análisis de los noticieros, comerciales y la mayoría de los documentales.

La **lectura narrativa** centra el análisis en los dos aspectos centrales que toda narrativa contiene: el tema, ¿de qué trata? o ¿qué nos quiere decir? y el argumento, ¿a través de qué historia nos lo quiere contar? Nuestro ejercicio consiste, pues, en identificar ambos aspectos. El tema recoge la idea central de la narración, si es un anuncio, el tema será lo que pretende transmitir o vender el anuncio. En el caso del argumento, ¿cómo nos lo quiere vender? o ¿qué historia nos cuenta para ello?

La **lectura expositiva**: La comunicación expositiva se basa en estructuras muy similares a la de los ensayos literarios. Los documentales se aproximan a exposiciones narrativas, como lo muestran los ejemplos de canales como Discovery, History Channel o Channel 4, por los que algunos documentales podrán ser analizados desde una perspectiva narrativa. En otros, que no se ajustan a dinámicas narrativas, se tratará de identificar ¿Cuál es la hipótesis que plantea el autor? ¿de qué recursos, fuentes, documentos, entrevistas se vale el autor para demostrar su punto de vista?, ¿finalmente, logra convencerme de que lo que afirmaba en un comienzo es cierto? ¿O me quedan dudas al final de su exposición?

Análisis estructural

El análisis estructural persigue un mayor ejercicio analítico. Consiste en ver y oír por separado

cada elemento constituyente del mensaje, en especial, de sus aspectos más técnicos o de guión. Podríamos empezar con elementos aglutinadores como la imagen, el sonido y el tiempo, para ir añadiendo más tarde aspectos más sutiles como efectos de imágenes, montaje, voz en off, etc.

Estos ejercicios se pueden enriquecer con otras experiencias como la de adaptar un cuento escrito a la pantalla o analizar libros adaptados para cine o televisión. También pueden tomar varias imágenes de diversas fuentes: revistas, diarios, archivos personales y armar con ellas historias que se cuenten desde lo visual y tengan fuertes referentes a series o programas conocidos por todos. Lo importante es que el estudiante pueda desmontar, de ser posible, un producto audiovisual hasta su misma premisa original, paso anterior a una sinopsis y al mismo guión o escaleta del producto.

Lectura significativa

Las cuestiones clave aquí serán: ¿qué pretende contarnos además de lo que nos dice explícitamente?; en el caso de un comercial, ¿qué pretende transmitir además del producto?, ¿qué relación existe entre la lectura narrativa o expositiva y la lectura estructural?, en otras palabras, ¿por qué se utilizó un elemento técnico -como es una cámara lenta- en aquel momento y con aquel texto?, ¿y no una cámara rápida sin sonido alguno o con música?

Es fácil que al principio no surjan muchas lecturas o exista disparidad de opinión e interpretación. No existe una sola lectura de un mensaje y, a veces, esto suele ser intencional. Lo fundamental aquí es entresacar los elementos persuasivos, que en el caso de los anuncios, unas veces se muestra de forma directa, indirecta (a través de reclamos como el riesgo, el éxito, el prestigio social, la sensualidad, el sexo, mecanismo de defensa, agresividad, seguridad, instinto de conservación, etc.), con modelos de identificación (como me parezco al personaje del anuncio tiene mayor credibilidad para mí y, por tanto, le creeré en la elección del producto que él o ella me recomiende) o subliminalmente (no me identifico con él o ella, pero, me

gustaría ser como él o ella, tan sólo tengo que comprar el carro, el perfume, la ropa ... que usa).

Estos tres modelos de análisis, a partir del estudio de los códigos (planimetría, montaje y elementos narrativos visuales) podrían ser suficientes para lograr una mejor comprensión del medio y avanzar en la lectura crítica del medio. En el panorama internacional existen, además, series audiovisuales, consecuentes con la metodología, que buscan aproximar al estudiante a una lectura crítica del medio. Algunas universidades bogotanas como la Universidad Javeriana o la Distrital, el Instituto Distrital de Cultura y Turismo, el Fondo para el Desarrollo de la Cinematografía y la Comisión Nacional de Televisión han producido ya series de formación audiovisual, que bien podrían ser aprovechadas en la escuela en el logro de estos objetivos.

La práctica televisiva. Luces, cámara...:Educar en el medio

Un análisis de la TV no puede arrancar de la gramática. Normalmente los estudiantes prefieren salir a grabar que esforzarse en el análisis de un programa ya producido, pues casi siempre están más motivados por la acción que por la representación. La necesidad de análisis y reflexión sobre lo que ven y escuchan, surgirá, sin duda, más tarde con el deseo de mejorar sus primeros videos, o cuando solicitan un dominio más gramatical y técnico del lenguaje.

Como cualquier sistema de símbolos, el lenguaje televisivo posee un proceso negociador de significación con sus telespectadores, ya que el autor no suele estar presente, este mensaje siempre será mediático tanto del autor como de la realidad que quiere expresar. Es por esto que el maestro, al igual que con el texto escrito, debe trabajar el lenguaje audiovisual y salvar esa mediación ayudándole a construir el discurso a partir de los elementos propios de la narración audiovisual.

A diferencia de la lecto-escritura de la palabra, los estudiantes serán en su vida, la mayor parte de ellos, consumidores y no emisores. Cuando se enseña a leer y escribir al estudiante nunca se pien-

sa en capacitarles para ser escritores, por la misma razón, enseñarles a expresarse con estos lenguajes no persigue que sean periodistas o realizadores. Es decir, la importancia de la capacitación televisiva reside en que procura salvar parte del desequilibrio tan enorme innegable entre aquellos pocos que pueden "contar cosas" por la TV -como los realizadores, los directores de programas, etc.- y la enorme cantidad de telespectadores que sólo pueden "consumir" el mensaje. Este objetivo, así como, las herramientas conceptuales y de procedimiento que persigue, sólo pueden ser plenamente comprendidas e interiorizadas mediante la práctica audiovisual en campo.

Algunas de las estrategias para que las escuelas bogotanas produzcan más y mejor televisión son las siguientes:

Explorar nuevos formatos. Abandonar la comodidad e institucionalidad del formato noticiero, empezando por sacar la cámara de la seguridad del estudio y ponerla en manos de los estudiantes, incluso desde las etapas más tempranas de capacitación en el uso tecnológico. Permitir que ellos mismos descubran los posibles usos del ojo-cámara en espacios cotidianos y cercanos. Permitirles experimentar con narraciones argumentales (deberán leer y escribir cuentos y novelas) o documentales (deberán leer y escribir ensayos), ¿y si prueban el reality, o el talk show? Experimentarán los alcances reales de dichos formatos.

Lograr mayor representatividad en el medio. Esta propuesta incluye abandonar el paradigma comercial del presentador. No es necesario, ni deseable, repetir este esquema que sólo se aplica para efectos de consumo. En las producciones escolares niños y niñas deben tener las mismas oportunidades de verse reflejados en sus medios mediando discursos y saberes y no imágenes preconcebidas como atractivas.

Democratizar el acceso al medio y su consumo. Eliminar el poder del "comunicador" todopoderoso. La única forma de lograr progresos e innovaciones valiosas en el medio escolar es experimentando. Así, luego de conocer de manera breve las bases del código, el estudiante debe "ser dueño" de los equipos tanto en producción como

en posproducción. Las herramientas son sólo eso, lo importante es el resultado y sus procesos.

Educación con el medio. La producción de televisión se presta como un excelente laboratorio de habilidades sociales y comunicativas. Los estudiantes involucrados en procesos de creación colectiva estarán expuestos a la necesidad permanente de mejorar sus habilidades de relación con otros, liderazgo, trabajo en equipo, tolerancia a la presión, respeto por la diferencia y asertividad en la toma de decisiones. Estas mismas características del medio promueven además escenarios de encuentro y diálogo entre estudiantes y maestros donde la verticalidad tradicional propia del aula se puede revertir propiciando nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, los productos realizados en estos centros pueden ser utilizados por la misma escuela o por otras como parte de su programa educativo.

Ampliación de cobertura. Hoy no es suficiente pensar en la misma escuela como posible audiencia de los productos audiovisuales producidos en ella. Las posibilidades del medio son ahora más amplias y seductoras. Las televisiones locales y comunitarias le pueden dar a la escuela la posibilidad de trascender los muros de la institución y convertirse en un importante escenario de construcción colectiva con su comunidad más cercana. Los canales regionales como Canal Capital y el Canal 13 han acrecentado su interés por las producciones escolares y en determinadas franjas y horarios tienen ya vitrinas permanentes para éstas. El canal City T.V. también ofrece posibilidades interesantes de acceso, particularmente en formatos periodísticos y noticiosos.

Uso pedagógico de la televisión.

Fascinación y magia: Educar con el medio

La incorporación de imágenes televisivas al aula con fines pedagógicos tiene alto valor, y no necesariamente los programas más "educativos", serios o aburridos como tradicionalmente se ha hecho, pues los comerciales de cine y televisión, telenovelas, realities, secuencias de series, reporta-

jes o documentales pueden incorporarse al aula para ilustrar, motivar o ejemplificar los contenidos de una unidad didáctica.

La integración de estas imágenes cumplirá una doble función: motivar al alumno y lograr aprendizajes más permanentes. Por ejemplo, el profesor de lengua que explica en el aula la metáfora puede optar entre usar ejemplos extraídos de Quevedo o de un comercial de televisión. No son opciones excluyentes pero, a la hora de optar por una sola, el comercial tiene la ventaja de ser más motivador para los alumnos (Ferrés 1994). Además, utilizando el comercial, se prolongará el aprendizaje, por cuanto cada vez que el estudiante contemple luego ese u otro comercial en televisión fuera del aula le vendrán espontáneamente a la mente los elementos críticos aportados por el profesor.

Buena parte de la fascinación de la televisión radica en el placer sensorial que comporta y en la movilización de emociones que produce y, a su vez, buena parte de su riesgo despersonalizado radica en el adormecimiento de la conciencia y de la racionalidad. Tal vez por eso cuando la escuela incorpora las imágenes tiende a hacerlo anulando el placer sensorial y negando las emociones, para despertar la conciencia y la racionalidad.

No sobra decir que todos estos procesos deben estar acompañados de manera ideal por las tecnologías ya presentes de comunicación e información. Existen numerosos recursos en Internet para lograr unos mejores procesos de alfabetización audiovisual, de producción en la escuela y muchos de los mejores productos emitidos por televisión abierta nacional o internacional cuentan con páginas de apoyo al docente para ayudar a superar el uso puramente instrumental del medio en el aula (www.mentueva.tv, www.historychannel.com, www.discoverychannel.com, www.marcopolo.com, www.colombiaaprende.edu.co, www.comminit.com).

La educación audiovisual como parte del currículo

¿Por qué son la lectura y la escritura competencias básicas y, en cambio, no lo son los audio-

visuales?, ¿puede asegurarse en nuestra sociedad que la expresión verbal literaria es actualmente una competencia más "básica" que la expresión audiovisual?

La educación audiovisual podría ser integrada al PEI como materia u objeto de estudio, como recurso para el aprendizaje y como producción desde el medio. Un estudio de los medios audiovisuales vinculado a la escuela no implica que deba crearse necesariamente una nueva asignatura, por lo menos en los primeros niveles de la enseñanza. Lo ideal podría ser que el estudio se realice en forma de trabajo interdisciplinar, a partir de las materias de estudio ya existentes. Las ciencias físicas o químicas permitirían, por ejemplo, una aproximación a la dimensión tecnológica de cada uno de los medios; las ciencias sociales una aproximación a las dimensiones ideológica o psico-sociológica; la ética permitiría el análisis de las actitudes ante los medios o de los valores promocionados por estos medios.

Por su parte, la aproximación a lo audiovisual como recurso para la enseñanza exige no plantearlo como una simple prolongación del discurso verbal sino como una forma de expresión diferenciada, que implica unas específicas aplicaciones didácticas. En esta situación no parecería oportuno -o, cuanto menos, no parece suficiente- reservar a la educación audiovisual al espacio abierto de las actividades extracurriculares. En primer lugar, porque difícilmente atenderán este campo unos profesores que, globalmente considerados, ni están sensibilizados por el tema ni han recibido una preparación específica que les capacite para impartir adecuadamente esta enseñanza. En segundo lugar, porque la exigencia de una educación audiovisual no afecta exclusivamente a unos determinados contextos socio-culturales, sino que atañe, sin duda, a todos los miembros de la escuela que ya reconocimos como audiencias.

Igualmente, el reducir la presencia de lo audiovisual a una asignatura optativa equivale a impedir el acceso a esta formación a un número considerable de futuros maestros, y hay que convenir en que resulta absolutamente contradictorio que en una sociedad en la que lo audiovisual se ha con-

vertido en la forma de expresión hegemónica, haya maestros que salgan de sus escuelas de formación sin una preparación específica en este campo.

Opciones para la formación del profesorado y los comunicadores

La formación del profesorado es un elemento clave en la solución de este acertijo. No puede pensarse en una normalización en la integración de lo audiovisual a la enseñanza, sin una adecuada formación de los docentes en este campo. ¿Con qué criterios?

Lo ideal es que todos los maestros salgan de la universidad con una formación específica en este campo, ya que luego, en las escuelas, deberían ser todos los alumnos los que recibieran esta formación. Esta exigencia viene potenciada también por la conveniencia de plantear el estudio de lo audiovisual en la escuela de manera interdisciplinar.

Por otra parte, esta formación en lo audiovisual debería atender la doble dimensión mencionada hasta ahora: lo audiovisual como materia de estudio y como recurso pedagógico. Es decir, el maestro debería estar capacitado, por una parte, para educar a sus alumnos en una lectura crítica de los medios audiovisuales de masas y en las posibilidades de comunicación a través de ellos y, por otra parte, capacitado para integrar él mismo adecuadamente los audiovisuales (desde el retroproyector al video y la televisión) en su práctica pedagógica. Es decir, capacitado para educar en lo audiovisual y capacitado para educar con lo audiovisual.

Para que pueda educar en los medios, el futuro maestro ha de haber recibido primero él mismo esta formación, y además ha de estar capacitado para la didáctica de esta enseñanza. También ha de recibir una preparación adecuada en una triple dimensión: técnica, expresiva y didáctica. Se trata de conocer lo audiovisual como tecnología específica, como forma de expresión diferenciada y como instrumento que permite unas aplicaciones didácticas peculiares.

Formación en la técnica: El maestro estará

en capacidad de aplicar y compartir las bases de una tecnología del video y de la transmisión en canales cerrados por cable o por aire. No se trata de profesionalizarse en el área sino de hacer que los equipos (cámaras y salas de edición no lineal) hagan lo que queremos y cuando lo queremos.

Formación expresiva: Si ya sabemos prender y apagar una cámara, hacer blanco y colocar un par de luces. ¿Por qué la cámara allí y no en otro sitio?, ¿por qué más alta que el personaje o a nivel?, ¿por qué esas luces y no otras? El maestro debe recibir una preparación básica que le permita transmitir a sus alumnos los códigos expresivos del medio audiovisual. De nuevo, no se trata de ser realizadores, pero si de poder hacer que las cámaras digan lo que queremos y como lo queremos.

Formación pedagógica: ¿Cómo sacar mejor provecho del medio como herramienta didáctica y expresiva?, ¿cómo aprovechar mejor los medios audiovisuales como recurso de soporte? ¿cómo enseñar con la imagen?, ¿cómo enseñar sobre imagen con la imagen? Es decir una formación sobre el medio y el uso del medio.

La formación de los comunicadores es también fundamental y se requiere que estén preparados para educar desde su propia visión, pero se hace necesario que haya una formación en el campo educativo y en la pedagogía, pues no es lo mismo dirigir sus productos hacia las audiencias que están acostumbradas a consumir "más de lo mismo", que pensar proyectos orientados a generar nuevas miradas sobre el mundo, nuevas interpretaciones, nuevas estéticas y nuevas éticas. De otra parte, la doble condición de comunicador que produce bienes culturales y de maestro que educa en el medio, para el medio y con el medio, exige también propuestas de formación que les permita participar de manera dinámica e interdisciplinaria con los profesores en el contexto escolar.

Equipo técnico: Requerimientos básicos de infraestructura

Para referirnos al aspecto técnico debemos hacer algunas precisiones necesarias sobre los formatos de producción audiovisual. El cine se filma,

la televisión y el video se graban. El cine es un proceso físico-químico y sólo en los últimos años se ha desarrollado una opción electrónica para su producción, la televisión y el video son, y siempre han sido, formatos electrónicos o digitales. A nivel de técnica, y no de lenguaje, lo único que separa al video de la televisión es que esta última se emite, es decir se irradia (por aire) o se transmite por un cable a varios puntos simultáneos.

En este apartado nos referimos entonces a esta última posibilidad. Al proceso que inicia con una idea o guión y culmina con una **emisión** más o menos masiva del producto. Si después del proceso, el resultado es compartido solo por un grupo

mínimo en un aula o auditorio no estamos hablando realmente de televisión sino de video.

Es por esto que de los medios de comunicación el último en ser apropiado como tal en la escuela suele ser la televisión por sus altos costos en equipos, sus necesidades de infraestructura y personal humano para su producción y emisión, pero esto no significa que no sea posible hacerlo con éxito, mucho más ahora que las opciones de mercado en televisión ofrecen año tras año equipos cada vez más baratos y de mejor calidad. De conformidad con las posibilidades de cada Institución, se proponen tres opciones que pueden ser desarrolladas en el ámbito escolar:

Opción	Equipo mínimo	Opción de flujo
Televisión cerrada	Producción: cámara digital industrial con salida fire wire para post-producción. Postproducción: computador con programa de edición de imagen. Emisión: vtr emisor	Circuito cerrado en cable coaxial
Televisión local	Producción: cámaras digitales prosumer con salida fire wire para postproducción. Postproducción: computador con programa de edición de imagen. Emisión: sala de emisión con correctores de imagen y audio.	Señal abierta o cableada en zona comunitaria.
Televisión profesional	Cámaras profesionales 3CCD. Sala de edición no lineal profesional. Estudio	Canales regionales, privados, locales o nacionales.

Una consideración final

Siendo la televisión un medio tan complejo, el éxito de una estrategia de incorporación y apropiación del medio dependerá, en gran medida, de que en el proceso se involucren de forma activa otros actores sociales como los padres de familia. El hogar como complemento de la escuela y por ser el sitio donde el medio tiene su mayor influencia y presencia, necesita ser involucrado en estos ejercicios de lectura crítica y asumir su parte en la responsabilidad de crear televidentes más activos frente a la pantalla. En el mismo sentido, las comunidades organizadas como ligas o asociaciones de televidentes también pueden ejercer su derecho a hacer cumplir los fines y principios del servicio con la mayor celeridad y eficiencia posibles.

Igualmente, en la medida en que los contenidos emitidos por los canales de televisión se cualifiquen y sean más aptos para el consumo de nuestros hijos, mayores serán los rendimientos obtenidos por iniciativas como ésta que nos ocupa y mayores también las esperanzas de tener en la televisión un aliado poderoso e incondicional en la formación de individuos activos en la reconstrucción del tejido social de nuestro país.

Referencias

- BARTHES, Roland. 1982. *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- CEBRIAN DE LA SERNA, Manuel. 1994. *La televisión se experimenta fuera y se investiga dentro del aula. Objetivos para un programa del uso educativo de la televisión*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

FERRÉS I PRATS, Joan. 1994. *Televisión y escuela*. Barcelona: Universidad Ramón Llull.

GUMUCIO DAGRÓN, Alfonso. *La Televisión Comunitaria: Ni pulpo, ni púlpito: púlpito*.

<http://www.geocities.com/agumucio/ArtTelevisiónComunitaria.html>

HOPENHAYN, Martín y Ernesto Ottone. 2001. Revista *Nueva Mirada*, publicación digital. "Pedagogía del futuro: La escuela frente al desafío de las nuevas tecnologías de información"

http://www.nuevimirada.cl/pedagogia_futuro.html.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. 2002. *Investigación sobre televisión y violencia familiar*

LÓPEZ DE LA ROCHE, Maritza. 2003. *Elementos y criterios para la programación de canales*. Conferencia Input, Bogotá.

MARTÍN BARBERO, Jesús. AÑO. Título del artículo. *Gaceta* 44-45, p. 11.

MARTÍN BARBERO, Jesús, Germán Rey y Omar Rincón. 2000. "Televisión pública, cultural, de calidad". *Gaceta* 47. Bogotá: Ministerio de Cultura.

REY, Germán. 2000. "El encuentro de los icebergs". En: UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, PROGRAMA RED. *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.

RINCÓN, Omar. 2003. Los ángeles como mediadores de la tele que no ha sucedido todavía... En *La alternativa de la comunicación* www.comminit.com Consultada en noviembre de 2004

SARTORI, Giovanni. 1998. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Programa RED e Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura IECO. 2003. Informe final del estudio: *Escuela, medios y nuevas tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá*. Bogotá. Inédito.

Convergencias

José Gregorio Rodríguez
Profesor del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Humanas
y Coordinador del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia



Incorporar en la escuela los medios y las tecnologías de la información y la comunicación de manera efectiva, con un carácter abierto a la cultura, articulado con la vida de la ciudad y con significado para la vida de los sujetos, implica un trabajo mancomunado de diversos agentes e instituciones, pues no se trata de llevar los medios a la escuela, que ya están en la vida de sus actores, sino de apropiarse de los lenguajes y de las múltiples perspectivas que ellos le ofrecen a los ciudadanos del siglo XXI.

Como conclusión, y a manera de recomendación para que esta propuesta pueda hacerse viable en las instituciones educativas de Bogotá, se perfilan tres dimensiones que demandan la interlocución y el trabajo cooperativo de diversos actores y entidades de la ciudad: entre comunicación-educación-cultura, entre escuela y medios y entre los diversos medios.

En relación con la primera dimensión, cabe destacar la necesidad de considerar el problema de la política pública sobre comunicación-educación y la educación en los lenguajes de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación como un reto para todos los habitantes, el cual debe ser encarado por los más altos niveles de gobierno de la ciudad. No basta con que la Secretaría de Educación impulse un trabajo sostenido al interior de las escuelas; se requiere de la participación de quienes fijan las políticas de comunicación y las políticas culturales de la ciudad.

Bogotá tiene ya una trayectoria de política pública en el campo de la cultura cotidiana de sus habitantes: la cultura ciudadana sacó de los recintos cerrados la política cultural para colocarla en el centro de la vida de los habitantes, y rescató el carácter público del comportamiento ciudadano convirtiéndolo en el eje de un proyecto educativo que rebasaba las fronteras de la escuela, el cual acudió tanto a las dinámicas de comunicación cara a cara, como a las alternativas mediales con las que cuenta la ciudad. La respuesta entusiasta de los bogotanos y su colaboración para hacer una ciudad más amable, respetuosa de las normas y solidaria, pone de manifiesto su sensibilidad para involucrarse en proyectos que los convoquen y abre las posibilidades de plan-

tear una política pública de comunicación/educación para la ciudad.

La conformación de un grupo de trabajo del más alto nivel en el cual, representantes de la cultura, la educación y la comunicación, tanto del sector público como privado, convoquen a diversos sectores sociales para definir los lineamientos de política y proponer las estrategias y acciones, constituye un paso fundamental para dinamizar las posibilidades de impulsar una educación para la comunicación, una comunicación para la convivencia pacífica y la construcción de una ciudad orgullosa de la diversidad, incluyente y solidaria.

Se requiere también que las instituciones educativas abran sus puertas para que la ciudad entre a sus aulas y para que la escuela pueda permear la ciudad. La incorporación y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, constituyen un pretexto de alto potencial para que profesores y estudiantes salgan a las calles de los barrios para explorarlos, descubrirlos y narrarlos a los propios vecinos y a otros que, estando lejos, puedan entrar en contacto con las producciones de los jóvenes y los maestros.

Desde la perspectiva de articulación de los medios en el mundo escolar, cabe resaltar que los proyectos comunicativo-educativos constituyen un campo propicio para la articulación de los diversos medios y lenguajes. La aventura compartida que emprenden profesores y estudiantes los coloca en una posición de apertura al conocimiento, reconociendo tanto la ignorancia de cada quien como sus saberes, que son diferentes y, con seguridad complementarios.

Desde una perspectiva pragmática, las tecnologías digitales pueden llevar al trabajo compartido, dado que la red hace posible no sólo la elaboración de productos por medios técnicos (hardware y software) compartidos, sino que pone en comunicación a los actores entre ellos mismos y con otros que están más allá de su propio ámbito escolar: la ciudad y el mundo. Las nuevas posibilidades integran los lenguajes escrito, oral y audiovisual promoviendo comunicaciones complejas a través de lenguajes multimediales en los cuales palabra, sonido e imagen se articulan para comunicar y

propiciar relaciones interactivas a través de la red.

Están surgiendo nuevos lenguajes que se inventan fuera de las aulas y son familiares para los jóvenes. Una escuela incluyente reconoce esa nueva realidad y se plantea la misión de educar, propiciando las oportunidades para que cada persona que va a la escuela -estudiante o profesor- pueda crecer día tras día, dando lo mejor de sí y poniendo todo su potencial al servicio de su crecimiento personal, y la construcción colectiva de nuevas formas de comunicación y de ejercicio de la ciudadanía.

Internet brinda las posibilidades de articular múltiples lenguajes y diversos medios, abre puertas a múltiples fuentes de información y conocimiento y a reales oportunidades de comunicarse con personas y colectivos de otros lugares del mundo, convirtiéndose en una plataforma que impulsa el aprendizaje, la creación, la afirmación del sujeto y la construcción de formas colectivas de habitar el planeta, hacer la vida y construir ciudadanía. Las posibilidades de interacción con la información y con otras personas que abre la red hacen posible que las comunicaciones rebasen el mundo, de la escuela para conectarse con el contexto local y con otras latitudes del mundo permitiendo apreciar la diversidad y las dinámicas globales y, a su vez, recontextualizando las globalidades para comprender mejor nuestro propio ser y nuestro contexto cercano.

Así, desde una óptica que ubique a nuestras escuelas en el siglo XXI, los medios, articulados a través de múltiples alternativas virtuales, propician la innovación comunicativa y pedagógica, promueven nuevas formas de relación entre los profesores y los estudiantes y entre ellos y los saberes, de manera que la institución educativa pueda innovar su propio rol y ofrecer nuevos sentidos a sus actores.

A la función fundamental de educar, es decir, de promover al sujeto y de brindarle las oportunidades para ser partícipe de la construcción histórica de su pueblo, la escuela latinoamericana actual, para subsistir a los múltiples embates a que está sometida y ejercer un papel dinámico en nuestras sociedades, debe resignificar su propia misión, trascendiendo la función reproductora y transmisora. De una parte, a nuestras escuelas les corresponde recobrar la memoria de nuestros pueblos e

interpretar la riqueza de sus gentes para hacer sus vidas y, de otra, se hace necesario y urgente cultivar la capacidad de ensoñación para construir utopías que los niños y jóvenes puedan hacer suyas en un mundo de desesperanza.

En ambos casos, los nuevos lenguajes y los medios se constituyen en fuentes que avivan los sentidos y estimulan la creación. Un micrófono, una cámara, un papel y un lápiz de reportero, un computador conectado a la red o un pequeño estudio de grabación y edición son "juguetes" que los niños y jóvenes aprecian y cuidan. Estos instrumentos se convierten siempre en pre-textos para aprender a leer el mundo de muchas formas y para escribir con nuevos lenguajes. Las aventuras que los estudiantes bogotanos puedan emprender en sus recorridos por la ciudad, acompañados por sus maestros que brindarán siempre amplios horizontes y nuevos sentidos, serán sin duda, la mejor ayuda para llevar a cabo la noble política de hacer de la ciudad una gran escuela y abrir las escuelas a la ciudad.

Desde una emisora escolar, un periódico, un video, un programa de televisión o una página web, que pueden ser las caras visibles de los proyectos comunicativos o comunicativo-educativos y de las prácticas que realicen profesores y estudiantes en las aulas, los recreos o más allá de los muros, la escuela puede establecer nuevas relaciones con la academia, con el estado, con los mismos medios o con los diversos públicos y audiencias que van desde los actores escolares hasta gentes que están fuera del ámbito de influencia de una institución escolar.

La participación de universidades y, de forma especial de las facultades de comunicación y de educación, en los proyectos y programas de la escuela pueden hacerse a través de la investigación, de la formación de agentes dinamizadores o del apoyo y acompañamiento a las innovaciones que emprenda una institución escolar. Así mismo, el fortalecimiento de relaciones con otras instituciones escolares con miras a compartir avances o para desarrollar proyectos compartidos a través de redes que se arman entre emisoras, periódicos, clubes de video o para realizar productos para la televisión, o de la organización de festivales de pro-

ductos mediáticos es deseable, no sólo para ampliar las fronteras escolares, sino de gran valor cooperar en las difíciles tareas de poner a circular un producto cultural mediático.

Las escuelas pueden también, a través de su trabajo con los medios replantear sus relaciones con las diversas agencias del estado, tales como las Alcaldías Locales, la Secretaría de Educación, otras entidades del gobierno de la ciudad, así como con las Juntas de Acción Comunal o con Organizaciones No-Gubernamentales, no solo buscando información y material para realizar sus programas, sino difundiendo los productos entre estas agencias que se informan de otros aspectos de la vida de la ciudad, además de verse analizadas a través de los medios de la escuela. Aunque parezca simple, las relaciones entre los diversos medios y entre éstos y las tecnologías de la información y la comunicación al interior de la institución, a veces constituye uno de los mayores escollos, dado que cada medio tiene "su dueño" y a la ausencia de un proyecto que los articule y dinamice, así pues, cuando se trata de establecer nexos, es importante comenzar por casa.

El desarrollo de proyectos mediáticos que procuren una formación para el análisis crítico de medios y para participar en las posibilidades de comunicarse a través de ellos, necesariamente hace visible a la escuela para las diferentes agencias mediáticas. Las relaciones escuela-medios se ven modificadas haciendo que se relativicen los medios y se empodere la escuela. Estas razones hacen que la escuela pueda relacionarse desde otro escenario con los medios: obtener su colaboración para participar en los proyectos escolares de producción y participar en procesos de veeduría y control social de los medios. Especial colaboración cabe esperar entre la escuela y los canales públicos como Canal Capital o Señal Colombia, los canales y emisoras comunitarias, las emisoras de las universidades públicas de la ciudad o la Radio Nacional de Colombia, los periódicos como Aula Urbana o los Organismos reguladores de los medios como la Comisión Nacional de Televisión.

Crear públicos dentro y fuera de la escuela será uno de los objetivos de cada medio escolar: que la

comunidad local entre a la escuela a través de las producciones mediáticas y, a su vez, que dichas producciones circulen entre la comunidad. Los padres de familia, las organizaciones comunitarias y otras audiencias que estén más allá del perímetro geográfico o institucional constituyen los públicos a los cuales la escuela dirija sus trabajos.

Urge apresurar el paso, pues las rápidas transformaciones de nuestros pueblos y la velocidad de los cambios que propician los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, han alterado los modos de circular el saber que hoy lo hace por fuera de la escuela y los libros, difuminando las fronteras entre los conocimientos académicos y el saber común (Martín-Barbero 2003) y generando una mayor desigualdad social que refuerza la exclusión y marginalidad cultural y política entre los inferricos y los infopobres (Olliver 2000). La apertura de nuestras escuelas a los nuevos contextos y la construcción de mundos posibles en los que la ciudad entre al espacio escolar y la escuela sea viva en la ciudad, contribuirán sin duda a disminuir la brecha.

Los nuevos lenguajes que sustentan a los medios y las tecnologías de la información y la comunicación y las posibilidades reales de hacer lecturas múltiples del mundo y de escribir nuevas historias, son un camino abierto que le dará a nuestras escuelas una mayor «Levedad», «Rapidez», «Exactitud», «Visibilidad», «Multiplicidad» y «Consistencia» que, al decir de Ítalo Calvino (1998), son los resortes y propósitos que deben animar a la literatura de nuestro siglo. Y si esos son los rasgos de la literatura, que inventa mundos fantásticos que pueden ser habitados, ¿por qué no han de ser también las notas que caractericen las múltiples creaciones que surjan en nuestras escuelas?

Referencias

- CALVINO, Ítalo. 1998. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. 2003. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. **32**, mayo-agosto.
- OLLIVER, Bruno. 2000. *Internet, multimedia. ¿Qué cambia en realidad?* México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. ILCE.

La comunicación entre los habitantes, entre ellos y sus gobernantes y entre Bogotá y el mundo, es un aspecto fundamental para construir colectiva y progresivamente una ciudad moderna y humana, incluyente, solidaria y comprometida con el desarrollo del estado social de derecho, con mujeres y hombres que ejerzan su ciudadanía y reconozcan su diversidad.

En este contexto, la Secretaría de Educación Distrital, por intermedio del programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, convocó a algunos ciudadanos, expertos en diversos campos, quienes aportaron su experiencia y saber para proponer un horizonte que oriente la reflexión y la acción en torno a las relaciones entre la comunicación y la educación en la ciudad, fundamente la formulación de unos lineamientos de educación en medios y tecnologías de la información y la comunicación y brinde unas orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiación de la prensa, la radio, el video y la televisión en las instituciones educativas de Bogotá.

Con el propósito de animar la reflexión y la discusión e incidir en las prácticas de comunicación y en la incorporación, usos y apropiación de los medios y tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones escolares del Distrito Capital, se pone a consideración de los bogotanos este documento que pretende recoger tanto los aportes que los expertos dieron en las reuniones de trabajo, como la experiencia que ha venido construyendo la ciudad desde diversos ámbitos: la investigación y la innovación, la práctica pedagógica, los proyectos mediáticos, las políticas públicas y las reflexiones de muchos pensadores.



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA



**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**
Secretaría
Educación

Bogotá: una Gran Escuela