

Medios y tecnologías de la información y la comunicación: una caracterización de las prácticas en instituciones escolares de Bogotá *

José Gregorio Rodríguez⁸¹

Resumen

El artículo presenta los aspectos conceptuales y metodológicos, el desarrollo y algunos resultados del estudio *Escuela, Medios y Nuevas Tecnologías: una caracterización de las prácticas en Bogotá*, realizado por la Universidad Nacional de Colombia. La investigación buscó identificar y caracterizar la incorporación, uso y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones escolares de la ciudad. Realizó un balance en la educación básica primaria, secundaria y media (pública y privada) de las actividades, experiencias y proyectos en prensa, radio, video, televisión e Internet, con miras a aportar elementos para la formulación de políticas públicas en el campo de la Comunicación/Educación, determinar las necesidades de cualificación de las prácticas, la formación de colectivos humanos en este campo y la creación y consolidación de nodos y redes.

Palabras clave

Comunicación; educación; medios de comunicación; tecnologías de la información y la comunicación -TIC-; prensa, radio, video, televisión, Internet.

Summary

This article presents the conceptual and methodological aspects besides the development and some of the results of the research titled "Escuela, medios y nuevas tecnologías: Una caracterización de las prácticas en Bogotá" carried-out by the Universidad Nacional de Colombia. The objective of the research was to identify and to establish the characteristics of the incorporation, use, and appropriation of the mass media and the new technologies of information and communication in schools of the city. It carried-out a census-like balance in the elementary, grammar, and high school (public and private) related with the activities, experiences and projects in press, radio, video, television, and Internet with the purpose of contributing meaningful elements, for the pointing out of public politics in the field of communication/education. It also determines the qualification needs of the practices, the education of human groups in this field as well as the setting out and the consolidation of nodes and networks.

* Estudio realizado conjuntamente por el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media –RED– y el Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura –IECO– de la Universidad Nacional de Colombia; financiado por la División de Investigación de la Universidad Nacional, Sede Bogotá –DIB– y COLCIENCIAS. El equipo de investigación estuvo conformado por: José Gregorio Rodríguez (investigador principal), Julio César Goyes y Uriel Espitia (co-investigadores), Juan Carlos Garzón, Óscar Alejandro Quintero, Gilma Alejandra Ariza, Juan Miguel Morales, Yoanny Sanabria y Javier Andrés Tibaquirá (asistentes de investigación) y doce estudiantes de la UN como auxiliares de investigación. El artículo fue recibido el 30 de marzo de 2004 y arbitrado el 29 de abril de 2004.

⁸¹ Profesor Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología, Coordinador Programa RED. E-mail: jgrodriquez@unal.edu.co

Key words

Communication, education, mass media, technologies of the information and the communication -TIC-, press, radio, video, television, Internet.

El encuentro de las lógicas audiovisuales, digitales y electrónicas con las lógicas orales y lecto-escriturales que conlleva la irrupción de los medios masivos y las tecnologías de la información y la comunicación en la cotidianidad y en la escuela trae consigo ciertos desordenamientos culturales que merecen ser estudiados en el territorio propio de la educación como campo de producción, recontextualización y reproducción cultural, donde se producen hibridaciones, choques y resistencias.

El encuentro y posible articulación entre el campo de la Comunicación y la Educación es un terreno cultural, político y ético, y no solamente un campo tecnológico, donde además de las nuevas construcciones de los saberes y disciplinas demandadas por la “Sociedad de la Información” se exige, sobre todo, la construcción de una ciudadanía para la democracia y la paz. Sin desconocer las críticas y falencias que se le imputan a la escuela actual como institución de socialización y educación, ésta sigue siendo un enclave estratégico para articular e impactar el nuevo ecosistema comunicativo, que demanda la interrelación y mutuo reconocimiento entre el mundo adulto y las culturas juveniles.

Como afirma G. Rey (2000): “Los vínculos entre educación y medios de comunicación sobrepasan con creces la simple descripción de sus relaciones” (160). La escuela observa con cautela y temor la importancia creciente de los medios y la facilidad de estos para adecuarse a los cambios de la sociedad y para impulsar múltiples formas nuevas de comprender y hacer la vida en su misma cotidianeidad: los medios ven en el mundo escolar no solo un ámbito para mostrar la realidad, sino un terreno propicio para ganar adeptos. La escuela busca acercar los medios no sólo para apoyar procesos de aprendizaje, sino que los emplea para “recuperar la capacidad informativa que los medios ofrecen y que ya no será nunca más patrimonio único de la escuela como fue durante siglos” (160). En este proceso se produce muchas veces “no un encuentro sino una instrumentalización de los medios en la escuela, es decir, una incorporación meramente funcional de los medios de comunicación a los parámetros del mundo escolar” (160).

En este horizonte de sentido, los espacios comunicativos de la prensa, la radio, el video, la televisión y las nuevas formas digitales como la Internet, deben articularse a una pedagogía crítica que auspicie la reflexión sobre los universos mediáticos y su relación con la construcción y transformación de realidades. “Pues sólo asumiendo los medios como dimensión estratégica de la cultura, hoy podrá la escuela interactuar con el país; con los nuevos *campos de experiencia* –reorganización de los saberes, flujos de información y redes de intercambios, hibridaciones de la ciencia, el arte, el trabajo y el ocio– con el *horizonte laboral* de las nuevas figuras profesionales y con los nuevos modos de representación y acción ciudadanas” (Martín-Barbero & López de la Roche, 2000: 15-16).

El problema

Los desencuentros entre la comunicación y la educación se han acrecentado con los avances tecnológicos que han alcanzado las comunicaciones y con la mercantilización de los medios y de los servicios educativos. Cada vez se excluye a más amplios sectores de la población y se concentran los beneficios de sus avances en quienes pueden consumirlos, constituyéndose en nuevas fuentes de desigualdad social que incrementan la brecha entre los info ricos y los info pobres (Olliver, 2000: 92). Estos problemas se constituyen no solo en urgencias sociales, sino en asuntos que deben ser estudiados y analizados para buscar alternativas de solución. Así, al campo C/E no solo le compete comprender las dinámicas de desencuentro entre estos dos mundos, sino buscar explicaciones contextuales que permitan aportar elementos de políticas públicas orientadas a la formulación y desarrollo de acciones de carácter complejo que rebasen los límites de la planeación y la gestión sectorial.

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

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

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

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

Objetivos, proyección social y resultados esperados del estudio

El proyecto se propuso identificar, inventariar y caracterizar el uso, incorporación y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación (prensa, radio, video, televisión e Internet) en la educación básica (primaria y secundaria) y media de la ciudad de Bogotá.

Sus *objetivos específicos* fueron:

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

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

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

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

La caracterización de las prácticas buscó identificar tendencias y singularidades a partir de tres criterios de clasificación: actividades, experiencias y proyectos. Se entendieron como *actividades* una serie de acciones esporádicas del uso en la escuela de medios de comunicación y TIC que no forman parte de un plan y por tanto no se proponen una continuidad en el tiempo. Son *experiencias* aquellos trabajos con medios y TIC que permiten aprender en el tiempo y decantar pericia o experticia en un saber hacer, pero que no fueron deliberadamente pensadas como acciones con arreglo a fines y por tanto no surgen de procesos de reflexión y organización planeados. Son *proyectos* aquellos trabajos con medios y TIC que realizan procesos orientados al logro de propósitos

previamente pensados y planeados, ya sea que se asocien con actividades de las áreas o cursos de las instituciones escolares, con proyectos de carácter comunicativo, o aquellos que se organizan con un interés por los problemas locales o se relacionan con las culturas en las que se hallan insertos los jóvenes.

Horizonte teórico

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

En este campo busca superar varios reduccionismos que empobrecen las posibilidades de tal relación: i) una mirada unilateralmente pedagógica o primordialmente centrada en las teorías educativas puede hacer creer que toda comunicación es educación y viceversa, o que la educación es sinónima de escolarización formal; ii) una perspectiva tecnicista que provoca la confusión de asimilar la comunicación con los medios y escamotea el papel de las audiencias como sujetos comunicativos, o pondera acríticamente la “tecnología educativa” como modelo educativo; iii) un enfoque interpretacionista centrado en el código, lo semiótico o la hermenéutica que implica defender a ultranza las perspectivas estructuralistas y postestructuralistas relegando el campo como práctica social y *praxis*; iv) una última reducción del campo está relacionada con los proyectos o trayectorias prácticas en ámbitos educativos y comunicacionales o en los medios y en la escuela, pero donde está ausente la reflexividad crítica, la teorización y la investigación (Huerco, 1999: 24-26).

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

- La configuración de una sociedad con una alta densidad comunicativa donde circula en tiempo real una gran masa de saberes e información que copa 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 viene generando cambios en las sensibilidades, percepciones y cognición de los individuos, especialmente de los más jóvenes, pues se estarían construyendo nuevas maneras de leer y de escribir y habrían aparecido “nuevas figuras de la razón” por efecto de la incorporación de la imagen en la producción de conocimiento, lo que estaría potenciando nuevas relaciones entre lo inteligible y lo sensible y entre experimentación y simulación (Martín-Barbero, 2002:179).
- Pero sobre todo el advenimiento de un rol estratégico de la producción y posesión de conocimiento e información, ya que en el concierto mundial económico neoliberal se ha puesto como fuerza productiva directa la capacidad específicamente humana de la

creación simbólica, lo que significa poner la capacidad de conocer e innovar en un círculo de retroalimentación acumulativo (Castells, 1999: 58).

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

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.

Estrategia metodológica

El trabajo privilegió una perspectiva interrogativa en que los investigadores exploran los fenómenos y, a manera de los arqueólogos, buscan rastros y huellas que hagan posible dar cuenta de las prácticas y de los sentidos que les atribuyen sus autores (Rodríguez, 2000). Se asume una posición que propicie el diálogo entre Comunicación/Educación, entre Público/Privado, entre Texto/Contexto y entre Escritura/Imagen. En consecuencia, se articulan estrategias propias de los estudios de mercado como la encuesta y el seguimiento telefónico, con métodos de carácter académico como la observación, la entrevista y los registros etnográficos y con alternativas de la investigación-acción en que los autores sociales reciben las lecturas que hacen los investigadores, las analizan y participan “desde abajo” en la construcción de las interpretaciones y en las propuestas de acción. Así mismo, se combina información de carácter cuantitativo y cualitativo para construir miradas complejas de los fenómenos.

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

Se planteó que el estudio se realizara en cuatro momentos que no solo se diferenciaron en el tiempo, sino en su estrategia metodológica:

- Estado de la cuestión de los medios y tecnologías de la información y la comunicación en Iberoamérica, realizado a través de revisión bibliográfica actualizada del campo C/E y navegación en Internet.
- Fase Cuantitativa orientada a realizar un censo en todas las instituciones escolares de la ciudad para conocer acerca de las características institucionales, los usos, la producción y la infraestructura para el desarrollo de las prácticas con medios y TIC.

- Fase Cualitativa orientada a documentar y caracterizar las prácticas con medios y TIC en las instituciones escolares que presentaron una mayor producción en la fase cuantitativa.
- Fase de “Investigación para la Acción” en la cual se confrontó la información recolectada en las fases cuantitativa y cualitativa con profesores y estudiantes de las instituciones escolares participantes, y se exploraron alternativas de acción hacia el próximo futuro.

Los instrumentos para acceder a las diversas fuentes y recolectar la información, fueron:

- Para recabar la información relacionada con el estado de la cuestión, se empleó un formato construido en el Programa RED para elaborar la base bibliográfica del IPE, de la UNESCO, que consiste en identificar núcleos de pensamiento, centros de acopio y distribución de información, autores, programas y proyectos más relevantes. Se elaboraron reseñas de la información publicada en las páginas Web por un sinnúmero de instituciones educativas privadas y públicas, de Organismos internacionales, asociaciones culturales, empresas editoriales y otras entidades afines a los problemas del campo C/E.
- Para la fase cuantitativa se empleó un cuestionario, con 96 preguntas cerradas y una abierta, que buscó información sobre el tamaño de las instituciones, la infraestructura en medios y TIC y las prácticas de uso y producción en el campo C/E.
- Para la fase cualitativa se preparó una *Guía de trabajo de campo* que permitía recolectar la información, en cada institución buscando reconstruir la biografía de cada tipo de práctica (actividad, experiencia o proyecto) en cada uno de los medios estudiados. La información recolectada en el campo se organizó alrededor de una *Guía de registro de prácticas* integrado por 24 aspectos que buscan realizar una identificación institucional, describir y clasificar las prácticas de uso y producción con los distintos medios. Se registran históricamente las actividades, experiencias o proyectos detallando personas responsables, participantes ocasionales o permanentes, audiencias a quienes se dirigen las prácticas, sentidos de las prácticas, formas de circulación y uso de los productos o programas, articulación entre los diferentes medios y con las diferentes actividades académicas y los proyectos institucionales, tecnicidades o equipamiento utilizado, perspectivas de desarrollo, identificación de necesidades de cualificación y formación, e interés y disponibilidad de trabajo con otras instituciones.
- “Investigación para la acción”. A partir de los resultados previos de las fases anteriores se estructuró el trabajo con un primer grupo de discusión con que se acordaron tres tópicos de reflexión para el encuentro que se realizaría posteriormente: visión de los medios y TIC para el mediano plazo (2006), acciones y organización.

Elementos para un estado de la cuestión

Para dar respuesta al primer objetivo del estudio se realizaron tres tipos de acciones: la navegación en la Web, la participación de uno de los miembros del equipo en el “*Congreso Iberoamericano: Luces en el Laberinto Audiovisual*”, realizado en la Universidad de Huelva en octubre del 2003, en el cual se analizó el desarrollo de las políticas y acciones relacionadas con la educación en medios en el contexto Iberoamericano y se analizaron algunos estudios realizados en el contexto colombiano (Álvarez, 2003) y específicamente bogotano (Herrán, 1999).

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

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

La década de los 80 se caracteriza por la crisis de los modelos comunicacionales anteriores: el funcionalismo norteamericano, las teorías manipulatorias de la Escuela de Frankfurt, el paradigma althusseriano de los aparatos ideológicos del Estado, el cientificismo sistémico y el moralismo de las iglesias Cristianas. Aparecen así los programas populares y progresistas, las teorías de la concientización, cuyas guías principales fueron Paulo Freire, la Teología de la Liberación y la filosofía americanista de educar para transformar la sociedad (Aguaded, 1995).

A estos movimientos populares e ideológicos los suceden en los años 80 los "Seminarios Latinoamericanos" que analizaron diferentes problemáticas relacionadas con la educación para la comunicación y la integración del asunto en el mundo escolar (Aguaded-Cabero, 1995) y las reuniones de la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, que a partir de 1994 han venido impulsando programas de innovación didáctica y de análisis crítico de los *mass media*, con el propósito de 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.

De otra parte, el estudio da cuenta también de algunas experiencias llevadas a cabo en Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela. Las diferencias entre los países en lo que concierne a políticas generales de educación y medios/tecnologías de la información y la comunicación; incorporación en los currículos y en las prácticas pedagógicas y en avances concretos de experiencias es significativa. Aunque en todos los países registrados existen consideraciones de orden general acerca de la importancia de la educación en medios, no es igual su desarrollo en normativas que orienten proyectos y mucho menos los avances relacionados con el currículo.

Roxana Morduchowicz (2000: 39-44), que actualmente dirige el Programa "Escuela y Medios" del Ministerio de Educación de Argentina, que analiza dos posiciones acerca de la incorporación curricular de los medios: la de considerarla como asignatura aparte y la de articularla en forma transversal, defendiendo la segunda alternativa. Frente a este mismo asunto, Jesús Martín-Barbero plantea 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" (2003:1). Sin embargo, este asunto, no está aún definido en las políticas curriculares de los países analizados. Aunque sí se encuentran ya debates y propuestas académicas muy importantes.

R. Morduchowicz (2003: 2-3) señala cuatro tendencias de la educación en medios: el estudio de los efectos manipuladores sobre los chicos, en especial de la televisión; 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; el análisis del lenguaje de los medios, sus códigos y convenciones, y 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. Estos enfoques, de alguna manera orientan, en mayor o menor medida, las propuestas de los diversos países.

Las diferencias son mayores cuando se analizan las experiencias nacionales: Mientras países como Brasil o España y, en menor grado, Argentina y México presentan una gran diversidad de programas y proyectos de carácter público y privado, con cubrimiento nacional, estatal o local, y con varios años de antigüedad, en otros países, los esfuerzos son centralizados por el Estado (como en Chile o Perú) o de agencias privadas como las iglesias (con fines pastorales). En algunos, las experiencias son recientes y lo hacen con mayor énfasis en las tecnologías digitales mediadas por el computador y no en los medios abiertos como la radio o la televisión.

El caso colombiano, analizado desde una perspectiva histórica por Alejandro Álvarez (2003), es atípico en el contexto 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 y mercantilización, 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 a políticas de 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).

La normatividad educativa colombiana es especialmente silenciosa frente al tema de educación en medios: la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) no alude a los medios en los fines, ni en los objetivos de las modalidades y niveles, ni en los temas transversales. Solo los artículos 43, 44 y 45 del capítulo 3, "Educación Informal", hacen alusiones a los medios: como fuentes de "conocimiento libre y espontáneamente

adquirido” y como partícipes en los procesos de educación informal, para lo cual “El Gobierno Nacional *fomentará* (el subrayado es nuestro) la participación de los medios de comunicación e información social en los procesos de educación permanente y difusión de la cultura...” (Artículo 44). Así mismo, en una primera aproximación para buscar la educación en medios en los Lineamientos Curriculares, solo se encontraron aspectos contextuales de 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. Solamente en Artes se considera un campo de formación, denominado “Educación en audiovisuales”, y se hacen referencias explícitas de orientación conceptual, metodológica y de logros para el cine, la televisión y la multimedia.

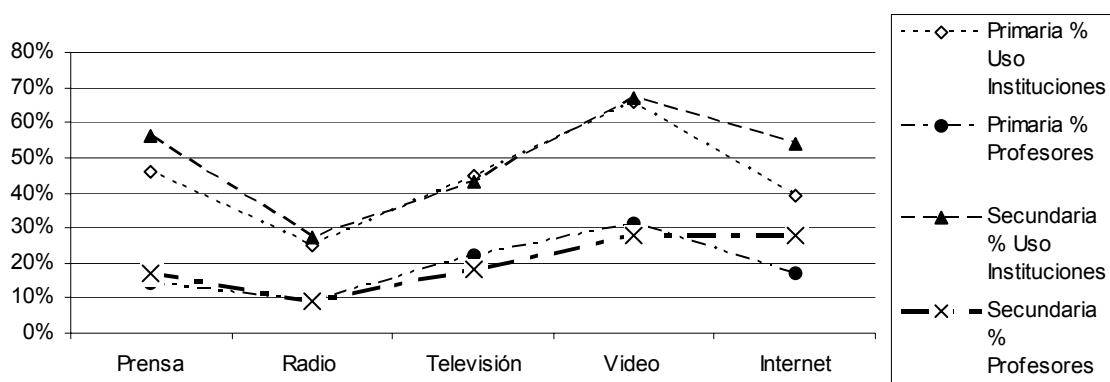
En este contexto pueden hallarse significados nuevos a las búsquedas que hacen los profesores y los comunicadores en las instituciones escolares de Bogotá, tal como se verá a continuación.

Hallazgos cuantitativos

La fase cuantitativa tuvo como propósitos identificar las características institucionales, los usos, la producción y la infraestructura para el desarrollo de las prácticas con medios y TIC. Para ello se solicitó a 954 instituciones escolares de Bogotá, públicas y privadas (89% del universo), diligenciar un cuestionario, con 96 preguntas cerradas y una abierta, que indagó por el tamaño de las instituciones (número de cursos, profesores y estudiantes), los usos de la prensa, la radio, el video, la televisión y las TIC, la producción en estos mismos medios y la infraestructura técnica con la que cuenta cada institución. Los cuestionarios diligenciados llegaron al Programa RED por distintos medios: vía fax, correo electrónico, a través de la página Web de RED y entregadas por correo o personalmente. Al final del proceso se recibieron un total de 419 formularios diligenciados (44% de la población contactada y 39% del universo de instituciones escolares de la ciudad), lográndose una participación del 59% de las instituciones públicas y un 28% de las instituciones privadas. Sin embargo, la composición de la muestra es bastante equilibrada, pues el 53,5% de las encuestas recibidas proceden de instituciones públicas y el 46,5% de privadas, cifra sobre la cual se trabajan los resultados que se presentan a continuación.

En el total de instituciones encuestadas se obtiene un agregado de 14.063 cursos, 504.057 estudiantes y 18.566 profesores, cifras que permiten apreciar la cobertura de la investigación.

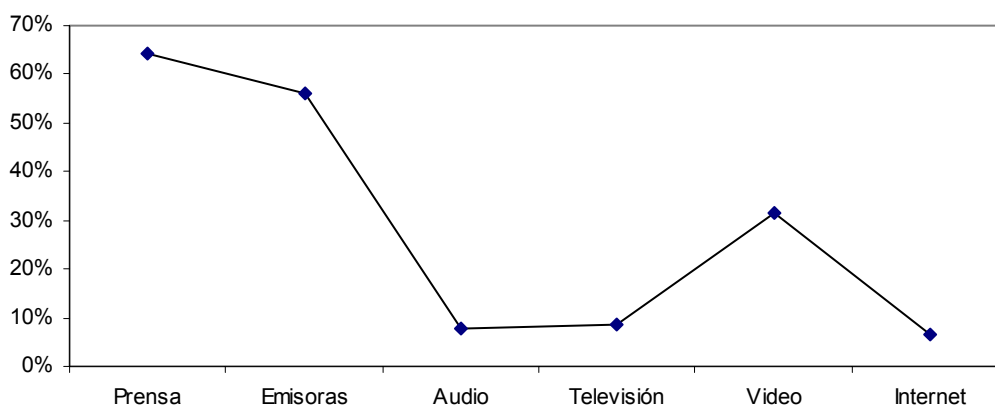
La información reportada sobre *el uso* de los medios y las TIC se analizó en dos niveles: la cantidad de instituciones que reportan usos y la proporción de profesores de cada institución que usan la prensa, la radio, la televisión, el video y la Internet con fines educativos, distinguiendo en cada caso para primaria y para secundaria y media, como puede observarse en la gráfica siguiente:

Gráfica 1. Uso de los medios y las TIC, según nivel educativo

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

El video es el medio más usado tanto en primaria como en secundaria y la prensa se reporta como el segundo medio más usado en uno y otro nivel. Asimismo, la radio es el medio menos utilizado en los dos niveles educativos. Se presenta una pequeña variación en la tendencia, ya que el tercer medio más usado en primaria es la televisión y en secundaria y media es la Internet.

Al observar la información obtenida sobre *la producción* en medios y TIC que han desarrollado las instituciones educativas de Bogotá, se puede apreciar que, en términos generales, la producción no es una práctica generalizada en el grueso de las instituciones educativas. Esta tendencia es más dramática para la producción en audio (casetes y discos compactos), televisión (programas emitidos) e Internet (páginas Web), ya que no sobrepasan el 10% de las instituciones encuestadas (véase la gráfica 2). Paradójicamente (si se confrontan los hallazgos de usos), la prensa (edición de periódicos o revistas) es reportada por el 64% de las instituciones y la existencia de emisoras escolares alcanza el 56%. Otra producción importante está en el video editado (32%).

Gráfica 2. Producción de las instituciones encuestadas

La producción en prensa es significativa, pues el 64% del total de instituciones encuestadas reporta que edita algún producto impreso. El mayor producto impreso en las instituciones es el periódico, con un promedio del 70,5% frente al 24% de producción de revistas y al 5,5% de producción de otros medios impresos. Estos medios se publican usualmente en tirajes que llegan a los 500 y 1000 ejemplares y la mayor frecuencia de las publicaciones es semestral, seguida de las publicaciones anuales y bimestrales.

El 56% (223 instituciones) informó que tiene emisora escolar. De todas ellas, tan sólo una emite través de ondas hertzianas, aunque en la práctica no lo hace por no contar con licencia del Ministerio de Comunicaciones ni con el desarrollo necesario para sostener una emisora abierta al aire; las demás funcionan a través de amplificadores y parlantes. Sólo el 8% (33 instituciones) reportó información acerca de la producción de casetes y discos compactos de audio editados en el 2001 y 2002: 26 instituciones editaron entre 1 y 7 productos y las 7 restantes, entre 12 y 120 productos.

Sólo el 9% (37 instituciones) reportaron alguna producción de programas de televisión en los años 2001 y 2002. De estos 37 colegios, un 54% reportó haber producido un programa de televisión, un 30,5% reportó haber producido entre 2 y 4 programas de televisión y las 6 instituciones restantes reportaron entre 5 y 42 programas producidos.

Un 32% (133 instituciones) reportó producción de videos editados en 2001-2002. El 91% ha producido entre 1 y 10 videos. Otro pequeño grupo de instituciones, que tiene una producción entre los 11 y los 30 videos, representa el 7,5%. También se presentan casos extraordinarios de dos instituciones que han producido 90 y 120 videos, respectivamente.

El 6,5% de las instituciones encuestadas reportaron direcciones Web en las que aparecen sus productos en los años 2001 y 2002. En 20 casos reportaron una página y otros 7 reportaron dos páginas.

Se realizaron algunas pruebas estadísticas para hallar asociaciones significativas entre la producción en cada medio y el uso que los profesores hacen de ellos con propósitos educativos, encontrando que los resultados del *coeficiente de Pearson* no señalan correlaciones significativas entre la producción en prensa y la proporción de profesores que usan este medio en primaria ($r = -0,008$; $\alpha = 0,908$) y en secundaria y media ($r = 0,049$; $\alpha = 0,457$). Las pruebas de *distribución t* tampoco permiten inferir diferencias significativas entre producción en la radio, medida a través de la existencia de emisora escolar, y los usos tanto en primaria ($t = 0,586$; $\alpha = 0,558$) como en secundaria y media ($t = 1,794$;

$\alpha=0,074$). No se hicieron pruebas estadísticas de contraste para programas de televisión, producción de video y páginas Web, por cuanto el tamaño de la variable 'producción' era muy pequeño y los coeficientes no resultaban representativos. Como se pudo verificar en la fase cualitativa, la producción a través de algún medio constituye un esfuerzo de pocas personas en cada institución y es muy poca la influencia que se ejerce sobre la mayoría del profesorado.

En relación con la *infraestructura*, el 34% de las instituciones reportó que poseen algún equipo de impresión masiva; el 26% reportó contar con una consola de edición de audio; el 8% informó que tiene circuito cerrado de televisión; el 14% cuenta con equipos de edición de video; el 88% reportó grabadoras de audio y el 53%, grabadoras de video.

El 22% de las instituciones encuestadas no reportó información acerca de computadores conectados a la red. El 9,5 % reportó que no tenían (20 públicos y 20 privados); el 7,5% que tenían un computador conectado; el 7%, dos o tres, el 11%, entre 4 y 10; el 21%, entre 11 y 20; el 17%, entre 21 y 50, y el 5%, entre 51 y 160. Una institución reportó 614 computadores conectados. Estas cifras revelan algunos problemas estructurales: a) la indigencia en el campo de las TIC comienza por la infraestructura, pues cerca de la mitad de las instituciones de la ciudad no informan, no tienen o tienen una cantidad de recursos que no brindan posibilidades de acceso real al mundo de las comunicaciones mediadas por el computador; b) el promedio de computadores conectados por institución en los colegios privados de sectores populares es 8; en los públicos, 21, y en los privados de estratos medios y altos, 55, arrojando una diferencia estadística altamente significativa ($F= 21,101$; $\alpha= 0,000$); c) en los sectores rurales la brecha es más grande, pues 13 de las 20 instituciones públicas que informaron no tener computadores conectados están ubicadas en áreas rurales de las Localidades de Usme y Sumapaz, las 7 restantes, en Suba, Engativá, Ciudad Bolívar y Bosa.

La ausencia de asociaciones estadísticamente significativas entre la infraestructura y las prácticas de uso a través de las pruebas estadísticas que se realizaron indica que no basta con tener los recursos para que exista una cultura mediática en la escuela; seguramente la apropiación y usos requieren de otros elementos fundamentales, que van desde la formación del profesorado hasta la creación de un clima institucional y una política macro que promueva y fomente la relación entre medios, TIC y educación.

Hallazgos de carácter cualitativo

La fase cualitativa se orientó a documentar y caracterizar las prácticas con medios y TIC en las instituciones escolares que presentaron una mayor producción en la fase cuantitativa. Se tomaron 44 instituciones a las que se realizaron una o más visitas *in-situ* para observar sus prácticas y dialogar con sus autores buscando, a manera de relato biográfico, reconstruir la historia, su presente y sus proyecciones. Se procuró que las personas o grupos con los que se encontraron los investigadores pudieran no sólo mostrar y reconstruir sus prácticas, sino que las contextualizaran en los sentidos que ellos mismo les asignan. Evitando siempre una mirada evaluadora, se buscan diversidades para tratar de urdir, desde allí, tramas de significados que puedan orientar la acción en la ciudad.

Además de documentar los procesos, identificando sus responsables, participantes y audiencias, sus actividades, formas de organización, relaciones entre prácticas y entre éstas y el currículo, el PEI y las prácticas pedagógicas, se buscó conocer los productos,

sus formas de circulación, usos y apropiación en el contexto escolar, la infraestructura existente y la disponibilidad para establecer relaciones de interlocución y cooperación con otras instituciones con miras a cualificar las prácticas que se adelantan. Si bien el trabajo de campo se llevó a cabo mirando todas las prácticas que se reportaban en cada institución, no siempre se pudo documentar con la misma profundidad la totalidad, dado que en las instituciones mismas juzgaban que tenían mayores desarrollos en uno o dos medios, razón por la cual se recabó información de las prácticas que cada colegio consideraba más desarrolladas, siempre y cuando los responsables pudieran brindar la información en el momento de la visita.

La prensa

De las 44 instituciones, 33 reportan alguna práctica en prensa: 22 documentan sus prácticas y las 11 restantes hacen una descripción sucinta de ellas. En 11 colegios no se reporta información sobre prensa, pues sus experiencias se han consolidado en otros medios.

En tres instituciones, las prácticas pueden ser consideradas como actividades que no se articulan entre ellas ni con un proyecto pedagógico o curricular; en once, sus prácticas presentan alguna trayectoria y saber acumulados, constituyendo experiencias; en tres, la producción presenta una prefiguración de la acción con propósitos que buscan trascender el sentido y uso instrumental del medio y configuran proyectos comunicativos, y en cinco, la prefiguración de la acción busca articular las prácticas del medio con propósitos pedagógicos en lo que se denomina proyectos comunicativo-educativos.

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

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

Los productos realizados por las instituciones se usan principalmente en las clases de Español y Sociales (13 reportan). Pero sólo en tres instituciones muestran actividades de área estructuradas, en las que los profesores hacen uso de los contenidos de los periódicos porque basan su trabajo de clase en ellos. No se encontraron prácticas inscritas en la tradición de "prensa-escuela", lo cual no significa que no se den en la ciudad.

La lectura de los registros y el análisis de los periódicos recolectados durante las visitas de campo nos permiten clasificar los sentidos que animan las prácticas en prensa en dos grupos: periódicos con propósitos de promoción e información institucional y periódicos de apoyo a procesos pedagógicos. En el primer caso hay periódicos que "registran e informan las principales actividades y logros institucionales en las diferentes áreas

curriculares” o aquellos que buscan ser medios para “difundir entre directivos, profesores, estudiantes, administrativos, padres de familia y vecinos afines a la institución la información de las actividades más importantes realizadas por el colegio”. En los casos en que los periódicos sirven de apoyo a procesos pedagógicos se habla del “fortalecimiento de las competencias comunicativas” y de la “producción de textos”. En cinco casos se concibe el periódico como “medio de expresión”.

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

Radio

En una primera lectura de lo que las mismas instituciones llaman *emisora escolar* cabe preguntarse si en realidad es posible hablar de radio. Un docente de una institución pública, luego de haber asistido a un seminario de capacitación sobre radio, comenta: “*allí aprendimos que no teníamos una emisora, sino un circuito cerrado de sonido*”. En el estudio, se documentan prácticas de 34 de las 44 instituciones visitadas.

Las prácticas se pueden observar dispersas en un espectro, en el cual, para fines analíticos, se realizaron tres cortes: las prácticas que tienen un sistema de sonido al cual le es asignada una funcionalidad no relacionada con procesos educativos, pedagógicos o didácticos; estas prácticas son útiles para el flujo de información entre miembros de la comunidad, en especial de directivas a estudiantes y docentes. Un segmento del espectro que aparece intermedio, incluye aquellas prácticas que poseen un sistema de sonido utilizado para hacer emisiones frecuentes (por lo menos una vez a la semana), con un cierto nivel de estructura (en la mayoría de casos se intenta hacer un *guion* o tener un grupo de profesores y/o estudiantes encargados de configurar una *programación*) y poseen unos sentidos claros frente al trabajo que se desempeña (a pesar de que no en todos los casos se haya podido documentar la concordancia entre el discurso y la práctica concreta). Finalmente, el último grupo de prácticas abriga aquellos intentos de ligar el trabajo en el sistema de sonido con la reflexión crítica acerca del medio, con la formación de los estudiantes en las lógicas de producción de la radio, con el núcleo familiar de los estudiantes, o con los problemas de la comunidad circundante a la institución (barrio, localidad, ciudad), contando con una tradición reconocida, bien sea en la institución, ante otras instituciones o ante la comunidad circundante a ella.

Las primeras tienen poco clara la esencia de la radio, a pesar de caer dentro de la categoría “posibles intentos iniciales de radio”. Por ello, las consideramos *actividades que involucran audio*. Las segundas, por el grado de elaboración capturado a través de los registros, han sido consideradas *experiencias*. La tercera clase de prácticas se acerca más a un *proyecto*.

Aquello que moviliza las prácticas es lo que hemos identificado como *sentido*. La gama de sentidos detectados podrían dividirse, en primer lugar, entre lo que hemos denominado experiencias y lo que hemos llamado proyectos. En las experiencias aparece un notable interés por el trabajo en radio con fines “lúdico-recreativos”. A través de las emisiones se busca “crear un ambiente agradable en los descansos”, apareciendo una recurrencia de este sentido en 21 de las experiencias; en segundo lugar se destaca la radio como

“espacio que permite la libre expresión de los estudiantes”, mostrando tanto sus opiniones como la música que les gusta, en un total de 13 instituciones; en tercer lugar aparecen una serie de sentidos asociados a la convivencia y a la promoción de valores, que podríamos clasificar en dos tendencias: “la radio facilita la convivencia dentro de la institución, permitiendo [por ejemplo] la negociación y discusión de las diferencias entre los miembros de la comunidad a través del medio” y “se colabora en la construcción de valores, a través de las emisiones”, buscando “promocionar los valores que fundamentan el Manual de Convivencia”; en cuarto lugar, en 6 ocasiones, apuntan a dos sentidos diferentes: “fortalece la identidad institucional, creando sentido de unidad” y “ofrece un espacio para el desarrollo de competencias comunicativas”.

En los proyectos, los sentidos manifiestos son: “la emisora permite la libre expresión de los estudiantes” y “facilita los procesos de convivencia dentro de la institución”; la emisora se constituye en un “espacio para el desarrollo de talentos vocacionales en el medio radial”, apareciendo un interés por formar a los estudiantes en las lógicas de producción del medio, “como forma de vincular la institución con los padres de familia” y de “crear una mirada hacia la comunidad desde la institución, a través del medio”. Sobre el tema de las competencias comunicativas, en una práctica identificada como proyecto, una docente afirma: “la emisora nos puede ayudar a mejorar los desempeños relacionados con competencias comunicativas ante los bajos resultados en las pruebas aplicadas por la Secretaría de Educación”. En otra, comenta un profesor: “la pedagogía del lenguaje y la comunicación por competencias ameritan el desarrollo de una ética de la acción comunicativa”. En una más, una docente asegura que “la emisora es una alternativa ante el fracaso de la enseñanza del lenguaje, tanto oral como escrito, lo que también implica deficiencias comunicativas que marcan el porvenir laboral y educativo, y el desempeño de los jóvenes en la vida cotidiana”.

Las audiencias más frecuentes son los estudiantes, aunque en algunos casos se indica que es “la comunidad educativa”. En la práctica, los profesores no son considerados como audiencias, por cuanto la mayoría de la programación se dirige a informar o entretener a los estudiantes, empleando los esquemas y las expresiones musicales de las emisoras comerciales.

Como factores que han incidido en el desarrollo de las emisoras escolares debe destacarse el papel determinante que juega la capacitación de docentes y estudiantes. La experiencia más reconocida fue el programa *Onda Cheverísima*, ofrecido por Ediciones Paulinas con el financiamiento de la Secretaría de Educación. También se reconoce la influencia de UCPI (Alcaldía Mayor de Bogotá), Casa de la Cultura (Alcaldía Local de Suba), Cadena Súper, Emisora 88.9, Radio Caracol, Universidad Jorge Tadeo Lozano y algunas prácticas que realizan estudiantes de diversas Facultades de Comunicación Social.

Como *perspectivas de desarrollo*, en las instituciones se plantea “aumentar el nivel técnico de las emisiones buscando capacitar a los participantes y adquiriendo mejores equipos”; “Vincular más áreas [docentes de otras asignaturas] al trabajo con la emisora”; “vincular más el resto de la institución” y poder cubrir la zona, a modo de emisora comunitaria.

Televisión y Video

De las 44 instituciones educativas que participaron en la fase cualitativa del estudio, 30 desarrollan algún tipo de práctica de uso y/o producción de TV y / o video. Se encontró

que de estas prácticas, 15 despliegan un conjunto de actividades “atomizadas” (más que una tradición o un proyecto propiamente dicho), 5 consolidan experiencias con ciertos niveles de elaboración y un saber acumulado sobre el hacer y 10 desarrollan proyectos que presentan sentidos, horizontes, metas y estructuras organizativas claras.

Las *actividades* centran sus prácticas en el uso del video como apoyo didáctico del trabajo de aula, en el uso de la cámara de video para el registro, memoria y difusión de actividades o eventos institucionales, o en ambas posibilidades. En general, estas prácticas no hacen parte de proyectos de aula, ni pretenden desarrollar propósitos comunicativos o educativos a partir del uso del video, siendo asumido el medio comunicativo como un instrumento dispuesto para los fines ya mencionados.

Las cinco experiencias con tradición y aprendizajes acumulados en el campo del video y la televisión no presentan articulación con el uso o la producción en otros medios, pero logran articularse con objetivos pedagógicos de proyectos institucionales, aunque no sea su propósito central; por ello, los objetivos que las orientan desbordan el uso instrumental del video o la televisión (característico de las actividades atomizadas) y vinculan sentidos pedagógicos y formativos a los mismos. La producción de video busca fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes, el fomento del trabajo en equipo y la apropiación de herramientas comunicativas acordes al contexto social de la comunicación global y el uso del video y la televisión como herramientas didácticas persigue generar aprendizajes significativos a partir de relacionar elementos de la vivencia extraescolar de los estudiantes con la enseñanza y saberes escolares, “romper” el esquema de la clase magistral tradicional, “enriquecer el proceso pedagógico”.

Diez instituciones han logrado configurar proyectos con sentidos, proyecciones y metas claras, así como con estructuras organizativas alta o medianamente consolidadas. De estas, 9 se centran en la producción del video o la televisión (girando 8 en torno a la realización de un noticiero estudiantil) y uno en el uso de la TV abierta. Los proyectos son jalonados por un docente, un directivo docente o un profesional de la comunicación, que muestra particular interés en impulsar el trabajo con los medios audiovisuales en la escuela como medio de formación.

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

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

Los proyectos desarrollados por las instituciones públicas presentan una gran articulación entre la realización mediática, los proyectos institucionales y las actividades pedagógicas y curriculares, excediendo el simple apoyo de las mismas. Pese a la precariedad técnica que presentan, se genera una gran complejidad y diversidad en los sentidos y objetivos que orientan las prácticas, que van desde la generación de visiones críticas del mundo social y el mundo mediático, pasando por la formación estética y gramatical del lenguaje audiovisual y la imagen, hasta el fortalecimiento de las competencias comunicativas y la cualificación de varios proyectos curriculares de área. Manifiestan la necesidad de tener una mayor formación teórica en el manejo y producción de medios, y respecto de la generación de reflexiones, que cualifiquen y clarifiquen los sentidos que orienta la producción y el uso de la TV y el video en el espacio escolar, mientras en las instituciones privadas no se detectan necesidades de cualificación en los procesos formativos y reflexivos. Es relevante también señalar que en las instituciones privadas la producción y uso del medio se orienta y circunscribe fundamentalmente al contexto y la comunidad intraescolar, mientras en algunas instituciones públicas el trabajo con el video y la TV busca generar espacios de articulación y reflexión con el entorno social local y nacional.

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Tan solo 6 registros de prácticas lograron documentar in situ, de manera más o menos amplia, el uso de TIC en las instituciones escolares. Los demás registros de prácticas contienen alusiones que refieren algunos usos informáticos para las prácticas en prensa, radio, video, navegación en Internet o construcción de páginas web.

El uso de la informática está muy asociado con el manejo de programas básicos del paquete *Office*, la familiarización en el manejo del correo electrónico y la búsqueda de información en Internet. Las prácticas de producción involucran la navegación en Internet, la creación de programas de simulación, el trabajo en torno del aula virtual, los desarrollos del CD-Rom interactivo y proyectos colaborativos donde el trabajo de los estudiantes consiste básicamente en la producción de textos que comunican a estudiantes del otro país.

Entre los propósitos que mencionan los responsables de los programas se destacan: desarrollar habilidades a través de la tecnología de punta con la que cuenta la institución para prepararlos a defenderse en un contexto globalizado; ofrecer a los estudiantes una "visión más amplia del mundo", más allá de la localidad en la que viven; convertirlos en metodologías que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje y en donde el componente lúdico virtual, la novedad y la creatividad resulten estructurales y estructurantes; crear ambientes globales de coaprendizaje, por medio del cual estudiantes y profesores puedan intercambiar experiencias, proyectos pedagógicos y trabajos de investigación alrededor del mundo, para lo cual deben aprender a seleccionar responsablemente los contenidos extraídos de la web para convertir la comunicación en conocimiento.

El desarrollo futuro considera el mejoramiento de los equipos y su conectividad, la formación del personal docente, la difusión entre los estudiantes y los padres de familia, la consolidación de sus páginas web y de las prácticas con educación virtual.

Significados de los hallazgos

Desde el enfoque del campo comunicación/educación podemos hablar de, al menos, tres perspectivas de mediación relacionadas con la manera como la escuela se posiciona como espacio de encuentro y tensión entre la cultura escolar y la cultura mediática. En primer lugar, la escuela intenta mediar las culturas mediáticas aferrándose a “su modernidad”. En este caso, la escuela asume aún que su función consiste en llevar a cabo una tarea civilizadora y que la cultura escolar es un entramado de prácticas de transmisión de los conocimientos que tradicionalmente han configurado los currículos escolares. En este contexto, la escuela admite la entrada de los medios de comunicación a su espacio, a condición de que cumplan una labor de esparcimiento en los tiempos no curriculares, o mientras contribuyan a la transmisión de informaciones relacionadas con los saberes escolares en los espacios curriculares. En ambos casos, la escuela reduce los medios a una disponibilidad técnica para el soporte de informaciones. Se puede hablar aquí de los medios en la escuela como un “modelo informacional que apunta a incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión”, en cuyo caso “los medios cumplen una función meramente instrumental” (Huergo, 1999: 62-64).

En segundo lugar, la escuela puede tratar de llevar a cabo una labor de mediación entre las culturas mediáticas y la cultura escolar a través del estudio sistemático de los códigos culturales mediáticos en el espacio formal del currículo. Desde esta perspectiva, la escuela considera a los medios de comunicación desde la consistencia de sus formatos y lenguajes antes que como meras tecnicidades. De este modo, la escuela entra en el juego de la *alfabetización posmoderna*. Aquí los medios son tenidos en cuenta desde un punto de vista “funcionalista o desarrollista, pero sin llegar a una idea crítica que considere adecuadamente las condiciones de conflicto estructural de nuestras sociedades. Esto, aunque se hable de desarrollar una visión crítica, como en ciertos manuales que combinan la utilización con la recepción y la producción de medios gráficos, radiofónicos o televisivos” (Huergo, 1999: 63).

En tercer lugar, la escuela puede configurarse a sí misma como una instancia de mediación cultural que hace posible la tramitación de las contradicciones sociales y culturales de la posmodernidad, antes que como una instancia de transmisión de conocimiento. Así, la escuela aparece como un espacio de diálogo entre lo local y lo global que, a la vez, propicia la reconstrucción de vínculos comunitarios entre los sujetos y la estructuración de un pensamiento con visos de universalidad. Los medios de comunicación en este contexto “pueden responder a un modelo pedagógico crítico, que apunta a provocar instancias especialmente dialógicas frente al material utilizado”, que los integra en un proyecto educativo “esto es: no sólo se los percibe como supuestos facilitadores del aprendizaje o como recursos del docente, sino como enmarcados en una construcción curricular (cuya pretensión es articular lo sociocultural y lo institucional)” (Huergo, 1999: 63).

Las tres perspectivas de elaboración del sentido de la escuela no se excluyen entre sí. Entre ellas se presenta una mixtura de sentidos que informa las prácticas cotidianas que tienen lugar alrededor de los medios de comunicación. Sin embargo, las prácticas sí pueden presentar una tendencia más marcada hacia una u otra de estas posibilidades.

La ausencia de un proyecto comunicativo-educativo genuino en la institución que posibilite establecer alguna clase de continuidad entre las prácticas pedagógicas y el uso de los medios de comunicación caracteriza la perspectiva informacional que:

- Presenta, a la vez, una ausencia de saber pedagógico, esto es, un saber reflexivo sobre la práctica, y una ausencia de saber sobre los medios. Como resultado de ello las prácticas escolares con los medios de comunicación no pasan de ser más que prácticas puntuales que superponen los saberes escolares con el saber de sentido común que se posee sobre los medios, sin que pueda, por ello, configurarse un campo para su inscripción articulada en la escuela.
- No permite la inscripción de los medios en la escuela a partir de una dinámica de investigación configurada por preguntas con un trasfondo pedagógico-político. Por el contrario, despolitiza las prácticas pedagógicas y los actores escolares en la medida en que se constituye más como una perspectiva de certezas que en un cuestionamiento radical de las prácticas escolares.
- Reduce lo educativo a lo escolar y lo comunicativo a los medios que pueden hacer más efectiva la linealidad de la transmisión. En este sentido, la introducción de los medios de comunicación en la escuela se piensa de cara a una pretensión disciplinante civilizadora.

La perspectiva funcionalista de la articulación medios-escuela considera los medios de comunicación desde el conjunto de prácticas mediáticas que los han constituido como tales. Por tanto, los medios de comunicación no son meras tecnicidades, sino ante todo un campo de saber que constituye por sí mismo una propuesta educativa en nuestras sociedades y, como tal, debe entrar a la escuela. Esta perspectiva supone que lo comunicativo trae implícito lo educativo y no ve la necesidad de contextualizar la producción de medios en una propuesta educativa explícita. Se puede decir que la perspectiva funcionalista:

- Se centra en establecer, a través de los medios de comunicación, una relación genuina entre adultos y jóvenes. Sin embargo, esta relación no está mediada por preguntas de contenido pedagógico y político, razón por la cual, no se ve un sentido educador más allá de la formación en medios. Por tanto, aunque tiene en cuenta la brecha intergeneracional, no toma en consideración las brechas social y económica como asuntos que deben ser asumidos por la escuela.
- Descuida la relación entre el saber de los medios de comunicación y los otros saberes escolares. En este sentido, las transformaciones que posibilita en las relaciones entre los actores escolares y entre estos y el conocimiento sólo tienen validez en el espacio curricular que se les ha asignado a los medios en la institución.
- Implica una visión de la comunicación que, aunque es más amplia que la visión que de ella tienen las prácticas pedagógicas tradicionales, no toma distancia de las prácticas comunicativas agenciadas desde la perspectiva del mercado y del consumo.
- No posibilita la construcción de procesos de investigación en y desde la cultura escolar, pues aunque acerca la realidad contextual y cotidiana a la escuela, lo hace desde la perspectiva de los medios, sin involucrarse en el estudio de esas realidades.

La perspectiva pedagógico-crítica piensa la escuela desde las nuevas posibilidades que le ofrece el entramado comunicación-educación en la cultura. De este modo, configura la escuela como una mediadora cultural que produce conocimiento sobre la realidad local. Los medios de comunicación en este sentido, posibilitan a partir del uso y producción mediáticas, la circulación de contenidos culturales locales. Puede decirse, entonces, que la perspectiva pedagógico crítica establece, desde el espacio escolar, un diálogo entre la cultura escolar y la cultura mediática, que, como tal, tiene implicaciones en al menos tres aspectos atinentes a la institución escolar: la organización de la escuela, esto es, las lógicas de construcción de proyectos, de relaciones entre los actores y de participación democrática en las decisiones colectivas; el currículo escolar, es decir, la configuración de

nuevas posibilidades curriculares (currículo articulado a partir de preguntas de investigación, no de contenidos escolares) y el ingreso de nuevos saberes y nuevos códigos culturales a la escuela; y la reconstrucción colectiva de las prácticas pedagógicas escolares.

Conclusiones y recomendaciones

- En las instituciones escolares bogotanas estudiadas prima una perspectiva informacional en el trabajo con medios de comunicación y TIC en la escuela, que se caracteriza por la ausencia de una producción mediática significativa en las instituciones y por unos usos ajustados a los modelos pedagógicos tradicionales.
- Sin embargo, en algunas instituciones privadas de estratos medios y altos, comienza a irrumpir la figura del comunicador social, quien da al trabajo con medios y TIC una nueva dinámica que posibilita la construcción de relaciones más horizontales entre los jóvenes y los adultos, respeta los formatos de los medios en el contexto de la cultura escolar y se articula a partir de prácticas de producción mediática. Así, los medios de comunicación han ganado en la escuela un espacio formal curricular, que en muchos casos se encuentra respaldado por un Centro de Comunicaciones en la institución.
- No obstante, la perspectiva de los comunicadores sociales hace primar la comunicación sobre la educación, de manera que, en la escuela, no logra afectar al resto de prácticas pedagógicas en la institución, no genera desplazamientos o nuevas posibilidades curriculares y coadyuva a mantener la tradicional distancia entre los profesores y los medios de comunicación y TIC.
- En este caso, sin un criterio educativo claro, los medios de comunicación, aunque pueden generar prácticas curriculares que articulan el mundo de vida de los estudiantes con la cotidianidad escolar, pueden reproducir esquemas culturales ligados al consumo.
- Ahora bien, aunque por su número son menos, se encuentran prácticas escolares con medios de comunicación y TIC que mantienen un equilibrio entre la educación y la comunicación. Son prácticas que se constituyen al modo de innovaciones pedagógicas y son agenciadas por los profesores, que entran en relaciones de cooperación y aprendizaje mutuos con los niños y jóvenes.
- Tales prácticas podrían propiciar cambios curriculares, toda vez que en ellas toman forma procesos de acercamiento entre el mundo local y el mundo escolar, que generan una articulación entre los saberes escolares, los saberes de los sujetos implicados en las prácticas y los saberes de las comunidades.
- Sin embargo, estas prácticas aún no se inscriben en procesos más amplios de investigación pedagógica y de construcción del saber pedagógico. No han sido sistematizadas y, al haberse constituido como “trayectorias prácticas”, no poseen unos referentes conceptuales que les permitan entrar en diálogo con otras prácticas y saberes más allá del relato de su experiencia.
- Los autores de las prácticas consideran prioritario:
 - i) mejorar el nivel técnico de las experiencias y proyectos
 - ii) mejorar la calidad de los productos mediáticos de las instituciones escolares

- iii) promover la alfabetización audiovisual o la lectura crítica de medios de comunicación
 - iv) involucrar la comunidad educativa a los desarrollos en cada medio de comunicación
 - v) incorporar los medios y TIC a los procesos curriculares y a los PEI y
 - vi) encontrar caminos para ir más allá de los ámbitos escolares involucrando los contextos locales.
- Para alcanzar estos propósitos, se hace necesario que cada institución pueda:
 - i) asegurar la financiación de los proyectos educativos comunicativos
 - ii) asignar tiempos y espacios para que los profesores y los estudiantes participen en los proyectos
 - iii) fomentar el liderazgo de los estudiantes en los proyectos
 - iv) sistematizar las experiencias
 - v) buscar una mayor implicación de los directivos y profesores en el trabajo con medios
 - vi) reconocer el oficio del comunicador escolar
 - vii) propender por el trabajo articulado entre comunicadores sociales y profesores en el contexto escolar
 - viii) transformar la verticalidad, linealidad y unilateralidad que caracteriza a las relaciones comunicativas de la cultura escolar tradicional
 - ix) invertir en equipos y en formación de los actores escolares
 - Se considera la necesidad de que los colegios se organicen y conformen redes de trabajo en torno a los medios que posibiliten el intercambio de experiencias, la formulación de proyectos conjuntos y la publicación y puesta en circulación de los productos mediáticos de las instituciones escolares. Así mismo, se propone que las redes se constituyan de formas diversas, ya sea por medios, por localidades o por intereses de sus autores, con el propósito de promover encuentros democráticos entre profesores y estudiantes de las instituciones públicas y privadas, y entre los de diversos sectores y estratos de la ciudad.
 - Se debe promover que las escuelas bogotanas, como parte de sus procesos curriculares, incorporen, usen y produzcan intelectualmente con los medios y las TIC y, a través de los medios y la red mundial, hagan conocer sus productos para ir más allá de sus fronteras (contexto local, distrital, nacional e internacional), empoderándose para construir nuevos significados históricos sociales.
 - La producción debería centrarse en mostrar la realidad escolar por parte de los mismos actores escolares y en generar espacios de participación de la escuela con los entornos locales.
 - Finalmente, el estudio permitió identificar cuatro tipos de actores claves para la construcción de una política pública para los medios de comunicación y las TIC en la escuela: los actores escolares, que han delineado el campo a través de las “trayectorias prácticas”, las instituciones que formulan las políticas educativas y culturales (Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Comunicaciones, Secretaría de Educación de Bogotá, IDEP), las Universidades y centros de producción de conocimiento sobre los medios de comunicación y la educación, y los medios de comunicación masiva.

Posdata

Derivado de este estudio, la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá le encomendó al Programa RED la elaboración de una propuesta de orientaciones para promover la incorporación, uso pedagógico de los medios y las tecnologías de la información en las instituciones educativas del Distrito Capital y dinamizar formas de organización de las instituciones escolares, lográndose así uno de los propósitos del trabajo: incidir en la acción, tanto desde la perspectiva de formulación de las políticas, como de la organización y el fortalecimiento de propuestas en las escuelas.

Referencias bibliográficas

Aguaded, Ignacio, y CABERO, Julio, dir. *Educación y Medios de Comunicación en el Contexto Iberoamericano*. Universidad Huelva-Universidad de Sevilla-Universidad de Buenos Aires, 1995.

Álvarez, Alejandro. *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Magisterio, 2003.

Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 1995.

Castells, Manuel. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Siglo XXI, Vol. 1, 1999.

Herrán, María Teresa. "Pistas para el encuentro Comunicación/Educación. Estado del arte en Comunicación/Educación en el Distrito Especial de Bogotá dentro del Contexto Latinoamericano", 1999, en Herrán, María Teresa, Martín-Barbero, Jesús, y Zambrano, Marco Fidel. *Palimpsestos y recorridos de la comunicación en la educación*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Serie Horizonte de la educación y la comunicación, 3, pp. 13-175

Huergo, Jorge Alberto, y Fernández, María Belén. *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

Martín-Barbero, Jesús. "La crisis de las profesiones en la sociedad del conocimiento", en *Nómadas*. Bogotá: DIUC-Universidad Central, 16, abril, 2002, pp. 177-181.

_____. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 32, mayo-agosto, 2003.

Martín-Barbero, Jesús, y López de la Roche, Maritza. *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*. Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano de Bienestar familiar, Proyecto de Comunicación para la Infancia, 2000.

McLaren, Peter. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique, 1994.

Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Morduchowicz, Roxana. *La Escuela y los medios. Un binomio necesario*. Buenos Aires: Aique, 2000.

_____. "El sentido de una educación en medios", en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 32, mayo-agosto, 2003.

Olliver, Bruno. *Internet, multimedios. ¿Qué cambia en realidad?* México: Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa –ILCE–, 2000.

Ramonet, Ignacio. "El pensamiento único". Conferencia magistral en el Encuentro Internacional de la Radio, organizado por Radio Nderland Internacional y Emisora La Chilena. Santiago de Chile, 6 y 9 de octubre, 1997.

Rey, Germán. "El Encuentro de los Icebergs", en Rodríguez, J. G. (Investigador principal). *Informe Final del estudio de seguimiento y evaluación de los materiales de la Caja de Herramientas Vida de Maestro para la formación permanente de docentes en Bogotá, Distrito Capital*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED, 2000.

Rodríguez, José Gregorio. *Informe Final del estudio de seguimiento y evaluación de los materiales de la Caja de Herramientas Vida de Maestro para la formación permanente de docentes en Bogotá, Distrito Capital*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED, 2000.

