

SERIE
LA SISTEMATIZACIÓN
COMO INVESTIGACIÓN:
UN CAMINO
PARA TRANSFORMAR
LA ENSEÑANZA

Hablar para *participar y decidir*

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA TELEVISIÓN

HILDA ORTIZ, CATALINA ROA CASAS
ZULMA PATRICIA ZULUAGA OCAMPO



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



GOBIERNO DE LA CIUDAD



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

SERIE LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN
UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Hablar para participar
y decidir: una
experiencia
pedagógica a partir del
análisis de la televisión

SERIE LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN
UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión

© Catalina Roa Casas, Zulma Patricia Zuluaga Ocampo, editoras.

© Catalina Roa Casas, Zulma Patricia Zuluaga Ocampo e Hilda Mercedes Ortiz.

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Primera edición 2010

ISBN 978-958-716-349-0

Diseño y diagramación: Mabel Ayure – Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Director General	ÁLVARO MORENO DURÁN
Subdirector Académico	HERNAN SUÁREZ
Subdirector Administrativo y Financiero	GUSTAVO DÍAZ ESCOBAR
Supervisora del proyecto	ANA BEATRIZ SÁNCHEZ CH.

Pontificia Universidad Javeriana – Facultad de Educación

Grupo de investigación Pedagogías de la Lectura y la escritura

Coordinador del Proyecto: Mauricio Pérez Abril

Milena Barrios Martínez

Maritza Mosquera

Patricia Niño Rodríguez

Catalina Roa Casas

Ángela Patricia Vargas González

Zulma Patricia Zuluaga Ocampo

Esta investigación se realizó en el marco del Contrato No. 131 de 2008,
entre la Pontificia Universidad Javeriana y el IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Av. El Dorado No. 66-63, piso 1

Tel: 3241000 ext. 9011 - Bogotá, D.C., Colombia

www.idep.edu.co - idep@edu.co

Contenido

PRESENTACIÓN DE LA SERIE.....	7
“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”	7
INTRODUCCIÓN.....	9
Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión	9
CAPÍTULO I.....	12
La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento.....	12
El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización.....	12
El enfoque.....	13
La práctica reflexiva.....	15
La sistematización como investigación.....	16
Construcción metodológica.....	18
Fase 1: proceso de selección.....	18
Fase 2: recolección exhaustiva de la información.....	20
Fase 3: organización, categorización y descripción de la información.....	20
Fase 4: definición de los ejes de sistematización.....	21
Fase 5: procesamiento y análisis de la información.....	23
Fase 6: producción de los materiales finales.....	26
Ruta metodológica: sistematizando la experiencia Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión, desarrollada por Hilda Mercedes Ortiz	27
Sobre la organización, categorización y descripción de la información.....	27
Sobre los ejes de sistematización.....	27
Sobre la construcción de las entrevistas.....	29
Sobre la producción de los materiales finales.....	31
CAPÍTULO II.....	32
Historia de vida: el relato de la trayectoria y el devenir docente.....	32
CAPÍTULO III.....	40
Enfoque conceptual y teórico: la fundamentación de la Liga de Televidentes.....	40
CAPÍTULO IV.....	46
Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión	46
La argumentación oral.....	48

CAPITULO V.....	51
Comentario a una experiencia con la tele.....	51
Multimedialidad y pluralidad simbólica.....	52
La tele: Una especie del ecosistema.....	53
Las narrativas emergentes: crear.....	54
Sentidos móviles y dinámicas plurales: aprender ciudadanía.....	55
Sistematizar: el maestro como narrador.....	56
Apunte final.....	57
 BIBLIOGRAFÍA.....	 58
 ANEXOS.....	 59
Anexo N°1 – Instrumento 1: organización, categorización de la información de la experiencia “Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión”.....	59
Anexo N°2 – Instrumento 2: organización, categorización de la información audiovisual de la experiencia “Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión”.....	65

Presentación

La propuesta de esta investigación se enmarcó en las políticas establecidas en el Plan Sectorial de Educación del cuatrienio 2008 – 2012 en donde se promueve la *Educación de Calidad para Vivir Mejor*, orientado a constituir a Bogotá como una Ciudad de Derechos a través de la puesta en marcha de proyectos y estrategias que susciten la elevación de la calidad de la educación, por lo que el Instituto definió como objetivo prioritario el desarrollo de Investigaciones e Innovaciones para mejorar la Calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la educación. De la misma manera el plan Sectorial de Educación 2008 – 2012 define como una de las estrategias para el mejoramiento de la calidad, el desarrollo de las herramientas para la vida. Dentro de estas herramientas se destaca la que se ha llamado: “Aprender a leer y escribir correctamente”, la cual les permitirá a los estudiantes obtener mayor capacidad interpretativa y crítica, mejor aprehensión del mundo que los rodea y una interacción más adecuada con el medio ambiente en el que se desempeñan y realizan sus proyectos de vida. En este contexto y dada la necesidad de revisar los sentidos y orientaciones de la enseñanza en las instituciones educativas, así como las reflexiones de los maestros y las distintas alternativas pedagógicas que plantean, el IDEP ha venido generando espacios de investigación e innovación en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, trabajo que se ve reflejado en experiencias cuyo eje articulador ha sido el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes.

Dando continuidad al eje temático en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, y con el ánimo de recoger, visibilizar y sistematizar experiencias en este campo, el IDEP se propuso *realizar una investigación que nos condujera a la identificación y sistematización de metodologías y estrategias pedagógicas innovadoras en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura adelantada en colegios oficiales y privados de Bogotá*, incluyendo aspectos como: estrategias metodológicas que se utilizan en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en las diferentes áreas y ciclos del conocimiento, diseño de recursos o materiales didácticos para la enseñanza de la lectura y escritura, la promoción de la lectura y la utilización de las bibliotecas escolares.

Este libro es el resultado de la sistematización de una de las experiencias que dan cuenta de la sistematización como investigación colaborativa, donde la reflexión y el análisis son pilares

fundamentales para la construcción de un nuevo conocimiento y para la transformación de la propia práctica pedagógica. Esta publicación, en conjunto con el video complementario, condensan la experiencia, resaltando, especialmente, los aspectos didácticos y metodológicos que sirven como referentes para otros docentes interesados en generar alternativas concretas para la enseñanza del lenguaje. En ambos (este texto y el video) se recogen múltiples voces que permiten comprender la configuración de la experiencia: la voz de el o los docentes que lideran la experiencia, las voces de los estudiantes, las voces de otros docentes y directivas, algunas voces de expertos, entre otros.

El Instituto espera que el contenido de este libro redunde en beneficio de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y así contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación

Presentación de la serie *“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”*

Este libro presenta uno de los seis productos que recogen los resultados de un proceso de investigación adelantado por el Grupo de Investigación Pedagogías de la Lectura y la Escritura de la Universidad Javeriana, para el IDEP, en el marco del contrato No. 131 de 2008. El proyecto se inscribe en la línea de trabajo que desde hace más de una década ha desarrollado el IDEP, orientada a promover entre los docentes y las comunidades académicas e investigativas de la ciudad y el país, procesos de investigación y sistematización que aporten conocimientos que contribuyan a la consolidación de la pedagogía y la didáctica como campos disciplinares con un estatus propio, y a las dinámicas de transformación de las prácticas pedagógicas que adelantan los docentes de la ciudad.

El proyecto consistió en identificar en Bogotá seis experiencias vigentes, que desde criterios como su consistencia interna, el reconocimiento por parte de la comunidad académica, los niveles de reflexión, fundamentación y difusión, así como la sistematicidad y rigurosidad que las constituyen, las señalan como experiencias destacadas. Para este efecto, se revisaron diversas fuentes como publicaciones, resultados de premios, convocatorias, presentaciones en congresos, la pertenencia a Redes y/o grupos de investigación o reflexión, entre otras. Desde esas fuentes se realizó la primera selección de un corpus de experiencias, cuyas producciones académicas fueron leídas y analizadas por el grupo de investigación, y por pares académicos, para seleccionar algunas, susceptibles de ser tomadas como objeto de sistematización.

Las experiencias seleccionadas fueron presentadas y debatidas colectivamente en dos coloquios, para avanzar en la escogencia de aquellas que finalmente se vincularon al proceso de sistematización.

Cabe señalar que de las más de 150 experiencias identificadas en la ciudad, fueron elegidas seis de ellas, hecho que implicó dejar de lado otras, muy valiosas. Las seleccionadas se caracterizan por ser experiencias destacadas y reconocidas por diferentes colectivos, además de poseer una gran

consistencia académica y pedagógica que las llevó a alcanzar logros concretos con sus estudiantes, por consiguiente, se constituyen en propuestas pedagógicas y didácticas coherentes y suficientemente fundamentadas en estos dos niveles de reflexión.

El proceso se orientó desde un enfoque en el que se concibe la sistematización como investigación, en el marco del cual la práctica pedagógica es considerada como posible fuente de conocimientos y los docentes no sólo como actores de tales prácticas sino, además, como productores de saberes que, en diálogo con otro tipo de prácticas investigativas y otros saberes, producen nuevos saberes. Es decir, se trata de un enfoque en el que los conocimientos del docente del aula de educación básica y media, no se subordinan al saber proveniente de la comunidad de investigadores de la Universidad. Se trata más bien de consolidar dinámicas que construyan vínculos respetuosos y sólidos entre la universidad y la escuela. En este sentido, se trabaja desde una propuesta de investigación en colaboración entre la universidad y el docente que adelanta la experiencia. Esta perspectiva no implica, como se mencionó anteriormente, la subordinación de unos saberes y unas prácticas a otras, más bien, se entiende como un proceso de diálogo de saberes y prácticas, orientado desde un propósito compartido: la producción de conocimientos que sirvan como referentes para la transformación de las prácticas.

Para el desarrollo de este proyecto se conformaron subgrupos de investigación, integrados por investigadores del grupo, con trayectoria en este tipo de trabajos, que abordaron el análisis y sistematización de cada experiencia. Al respecto, cabe aclarar que estos subgrupos trabajaron de manera colegiada para la definición de las líneas conceptuales y metodológicas, lo que permite que el proyecto cuente con una unidad en cuanto a enfoques y metodologías.

De esta forma, consideramos que *“La sistematización como investigación: un camino para transformar la enseñanza”* constituye una serie que aporta a la construcción de alternativas para pensar la transformación de las prácticas y a la generación de saberes, desde la sistematización y la investigación. Igualmente, contribuye a la construcción de esa compleja, pero necesaria, relación entre escuela y universidad.

Introducción

Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión

Podría pensarse, dada la relativa “facilidad” con la que los niños aprenden a hablar en la interacción constante en diferentes contextos socioculturales, que no se hace necesario que la escuela realice un trabajo sistemático orientado a la enseñanza de la oralidad, en la medida en que dicho aprendizaje pareciera darse naturalmente como consecuencia de la inmersión en la vida social. Sin embargo, el reconocimiento de que los usos del lenguaje oral corresponden a una gran variedad de situaciones en las que se cumplen diversos propósitos comunicativos, pone en evidencia que este aprendizaje sí le compete a la escuela, dado que no basta con la inmersión en esas situaciones, sino que se hace necesario que el habla del niño se vea acompañada de una reflexión sobre el lenguaje mismo, su uso, el contexto, las intencionalidades, etcétera. Por lo anterior, es imprescindible que en la escuela se abran espacios intencionalmente pensados en los que los niños tengan la posibilidad de expresarse, construir una voz y aprender a usarla de manera acertada en las diferentes situaciones que enfrentan en la vida social.

En este marco, la propuesta de la docente Hilda Mercedes Ortiz, la *Liga de niños televidentes*, se constituye en un espacio propicio para la enseñanza del lenguaje oral como herramienta para la participación en la vida social, y a su vez, permite que la escuela asuma una posición frente al abordaje que hacen los niños de la televisión.

¿De qué manera la liga se constituye como un espacio propicio para la enseñanza del lenguaje oral?

La liga de niños televidentes tiene como propósito que los niños aprendan a analizar los programas de televisión con el fin de lograr que se distancien de éstos, estén en capacidad de tomar una posición crítica frente a su contenido y puedan proponer elementos que permitan mejorarlo. Lo anterior, implica conocer los derechos que como televidentes tienen y establecer interlocuciones con las entidades encargadas de regular la televisión. Esto pone a los niños en

situaciones en las que deben hacer uso del lenguaje oral de acuerdo con un determinado contexto y un interlocutor específico.

¿Por qué hacer una propuesta para que la escuela asuma una posición frente a la relación entre los niños y la televisión?

La televisión no es una parte de la realidad cotidiana de los niños, es una realidad en sí misma y en ella los niños “habitan” gran parte de su tiempo, tal como lo indica Eduardo Gutiérrez, profesor de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana, en una entrevista realizada para este proyecto, de la cual se presentan algunos fragmentos en el video que acompaña este libro. La escuela como institución formadora no puede desconocer esta situación, sino que se hace necesario que la aborde encontrando la manera más pertinente de hacerlo. Una vía podría ser emprender estrategias para lograr que los niños deshabiten esa realidad, sin embargo, ya están dentro y es difícil pensar en cómo sacarlos de allí cuando, de un lado, el entorno familiar y los tiempos laborales de los padres conllevan a que ésta sea su principal compañía y, de otro lado, las exigencias sociales los inducen a “habitar” la televisión. Es posible pensar también en que la escuela podría omitir la existencia de la televisión, hacer como si esa realidad, en la que los niños se adentran, no estuviera ahí. No obstante, pensar la escuela como un espacio de preparación para la vida social conduce a descartar estas dos vías, en la medida en que la televisión hace parte de nuestra realidad social, una realidad imposible de evadir u omitir. De esta manera, con todos los retos que esto implica, la escuela debe encontrar una forma de abordar la televisión, para lograr que los niños reflexionen sobre ella, no para convencerlos de “deshabitarla”, sino pretendiendo que aprendan a “habitar” en ella de manera activa. Así, la escuela debe formar sujetos capaces de tener una mirada crítica frente a la televisión, no sólo para no creer todo lo que ella presenta, sino para reconocer sus derechos como televidentes y exigirlos.

El proceso de sistematización permitió identificar dos elementos particularmente relevantes en la experiencia de la *Liga de niños televidentes*. En primer lugar, reconocer que los logros que se evidencian en los niños en relación con su expresión oral y la adecuación que hacen de sus maneras de hablar al contexto y al interlocutor, tienen una directa relación con la concepción de niño de la docente y con el reconocimiento por parte de ella de las enormes posibilidades cognitivas, sociales y culturales que tienen los niños para interactuar, expresarse y defender un punto de vista; la docente parte de la idea de que los niños son capaces de asumir un propio punto

de vista, argumentarlo y defenderlo. Esto se relaciona, además, con una idea clara que tiene la maestra de que la formación que se da a los niños en la escuela, se convierte en la principal herramienta que ellos tienen para enfrentarse a la vida social de manera efectiva y ser ciudadanos participativos y auténticos.

En segundo lugar, reconocer que, aunque inicialmente la docencia fue para Hilda una consecuencia de otras decisiones no relacionadas con su futuro ni asumidas por ella, con el paso del tiempo se convirtió no sólo en su opción profesional, sino también en su opción de vida. La docencia es ahora su pasión y la *Liga de niños televidentes* su manera de formar sujetos capaces de ser activos de forma efectiva en la vida social.

El presente libro pretende dar cuenta de la configuración de esta propuesta didáctica, destacando en particular el trabajo realizado por la docente en relación con la enseñanza de la oralidad. Así, en el capítulo uno, denominado *La sistematización como investigación: Un camino posible para transformación de las prácticas y la generación de conocimiento*, se plantea el enfoque conceptual y metodológico que orientó la investigación; en el capítulo dos, se presenta un relato de la trayectoria personal y profesional de la docente; en el tercero se expone el enfoque y conceptual y teórico que sustenta la experiencia; en el capítulo cuarto, *Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión*, se describe y analiza de manera detallada el desarrollo de la experiencia; y, finalmente, en el capítulo cinco, se desarrolla, por parte del profesor Eduardo Giutiérrez, una reflexión respecto a uno de los aspectos constitutivos de la experiencia: la televisión y la escuela. Es importante señalar que la escritura se desarrolló de manera colaborativa, a excepción del capítulo dos que fue escrito en su totalidad por la docente Hilda Mercedes Ortiz.

La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento

Este apartado tiene como propósito presentar algunos de los planteamientos constitutivos del enfoque de sistematización como investigación que guía este proyecto. Nos interesa esbozar las líneas conceptuales básicas que soportan nuestra apuesta, para desde ellas describir la propuesta de análisis concreta, que se enuncia de forma esquemática y que se desarrolla más adelante, en función del proceso metodológico que se siguió para la sistematización de esta experiencia.

El diálogo entre universidad y escuela de cara a la sistematización

El enfoque de sistematización como investigación en colaboración que orienta este proyecto parte de la idea de que los investigadores universitarios, entendidos como los sujetos que tienen una responsabilidad social, y una dedicación intensiva a la actividad investigativa, por su rol y su lugar institucional, así como por sus vínculos con la comunidad académica de un campo disciplinar particular, realizan investigación conjunta con docentes de aula, cuyos tiempos de dedicación a la investigación y sus roles institucionales son más limitados, sin que esto signifique un déficit, subordinación o asimetría intelectual. En esta perspectiva, los saberes y prácticas del docente de educación básica tienen un valor y un lugar igualmente válidos que aquellos de quienes provienen del ámbito universitario, sin que por ello se asuma una posición demagógica.

Uno de los elementos claves de la sistematización como investigación, en una perspectiva interpretativa no causal, no lineal, la constituye el reconocimiento de las diferentes voces constitutivas de las prácticas, pero no sólo como fuentes de información, sino como sujetos de análisis y como productoras de interpretaciones resultantes del diálogo con otras voces, en este caso de los miembros de un grupo de investigación de la universidad.

En otras palabras, se trata de juntar trayectorias diversas, alrededor de propósitos comunes, en este caso, sistematizar las experiencias destacadas en el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje. Se trata, igualmente, de articular experiencias de diverso tipo (la experiencia de las aulas de educación básica, más la reflexión sobre esa experiencia, más la experiencia de reflexión sistemática sobre un objeto de indagación, propia de un grupo de investigación) frente al reto común de construir alternativas consistentes para transformar, en y desde las aulas, prácticas de lectura, oralidad y escritura que promuevan, además del gusto por leer, hablar y escribir, la construcción de condiciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía, que a nuestro juicio es un horizonte central del trabajo sobre el lenguaje en la escuela.

De otro lado, cabe señalar que la propuesta de sistematización se orienta hacia una posición sobre la investigación en colaboración de carácter reflexivo, cuyo objeto es la propia práctica del docente. Además, es importante anotar que nuestra perspectiva sobre el lenguaje, la lectura y la escritura, se inscriben en la tradición que concibe estos procesos como prácticas socioculturales, marcadas de modo fuerte por las condiciones socio - históricas de los grupos sociales que las desarrollan.

El enfoque

El enfoque de la sistematización es interpretativo, es decir, va más allá de la descripción, teniendo presente estar haciendo permanente y colectivamente, análisis e interpretaciones complejos (multicausales), a partir del reconocimiento de múltiples voces, objetivadas en artefactos (objetos del mundo material), enunciados (discursos, documentos, textos) y representaciones de los actores.

La sistematización implica, además del proceso de identificación, recolección, organización y procesamiento de información, ir describiendo y a la vez explicando las condiciones de ocurrencia de aquello que se describe: la práctica marcada por las preguntas que movieron al docente, las trayectorias personales, académicas, de contexto, las políticas educativas, las regulaciones institucionales, el sistema de creencias, representaciones, los intereses pedagógicos, políticos y

didácticos, entre otros aspectos, que inciden en la configuración de la práctica. La sistematización implica también reconocer las decisiones claves que se han tomado en la experiencia, los criterios, no sólo teóricos, desde los cuales se toman dichas decisiones. Todo esto con el fin de que el resultado no sea un texto plano, de corte meramente descriptivo / expositivo, sino que tome el tono de un texto analítico, interpretativo, ojalá con un componente crítico.

De otro lado, cabe indicar que en esta perspectiva, es importante identificar los obstáculos de la experiencia, las resistencias, no sólo institucionales y de contexto o aquellas relacionadas con los pares, y comunidad, sino también aquellas del mismo docente, con el fin de señalar cómo se asumen y/ o resuelven las mismas.

Consideramos clave en el proceso de sistematización que quien la realiza (en este caso un grupo de investigación en diálogo con los/las docentes de educación básica) tenga presente que debe ir tejiendo explicaciones multicausales. No se trata de decir “se hizo esto, este es el propósito pedagógico, este es su fundamento teórico, estos son los resultados e impactos...”. Es necesario avanzar hacia algo como “mi punto de vista sobre esa teoría es este..., optamos por este enfoque por estas razones, nuestra posición frente a la enseñanza es tal...”. Podríamos decir, que se trata de ir avanzando en la interpretación para reconstruir no sólo la experiencia y sus resultados, sino sus condiciones de posibilidad y sus múltiples determinaciones.

La experiencia sistematizada de modo complejo, con perspectiva explicativa – crítica, la concebimos como un referente para otros docentes, como una matriz de análisis de la propia experiencia. No obstante, desde este enfoque consideramos que no es posible transferir una experiencia de un lugar a otro en forma mecánica. Podríamos decir que buscamos que el lector se vea retrospectivamente a través de las categorías (ventanas) de análisis de la experiencia de otro. Sabemos que cada experiencia toma forma no sólo en atención a una perspectiva disciplinar o didáctica sino que está determinada por múltiples factores. Las trayectorias del sujeto que la implementa, su vinculación a grupos, redes, espacios de conversación serán determinantes. La reconstrucción crítica de la experiencia, desde este enfoque de sistematización, no pretende dibujar el camino de la réplica, busca ante todo, señalar las condiciones de su ocurrencia, condiciones que sirven de referencia para tensionar experiencias similares.

La práctica reflexiva

Consideramos que la propuesta de profesional reflexivo está encaminada a brindar herramientas conceptuales y prácticas para reflexionar sobre lo que se hace en el espacio educativo, con el fin de volver sobre ello y mejorarlo. Nuestra apuesta sobre sistematización, entendida como investigación en colaboración, está relacionada con las líneas actuales que consideran que sólo un profesor reflexivo puede transformar su contexto inmediato. En este punto seguimos autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004), quienes han propuesto maneras de acercarse a la investigación desde la reflexión en y sobre la acción.

Desde comienzos del siglo pasado John Dewey hizo contribuciones fundamentales en función de la práctica reflexiva y fue uno de los primeros teóricos que consideró a los maestros como profesionales de la educación con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de los programas educativos. Pero es Donald Schön quien desarrolló de modo más sistemático el concepto de profesional reflexivo. Para Schön (1992) la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica es una condición para su transformación. La reflexión implica considerar los diversos factores que constituyen una práctica, los elementos que la conforman, que la obstaculizan, que la limitan y la potencian. Igualmente, la reflexión, entendida como una actividad permanente de análisis implica una actitud de humildad para tomar la crítica que necesariamente hará parte constitutiva de dicho análisis (Freire, 1990).

De otro lado, la reflexión debe realizarse de modo cada vez más documentado y organizado, de tal forma que se avance desde una actitud crítica frente a la práctica, hacia un proceso investigativo que permita reconstruir detalladamente la experiencia para aprender de ella. Así, la experiencia se puede considerar como una fuente de conocimientos.

Es necesario reflexionar y observar con todos los medios posibles, puesto que nos hallamos en una fase inductiva, en una lógica de descubrimiento, por oposición a una lógica de verificación. Una parte de los practicantes se deja atrapar por este juego y puede utilizar recursos que no deben nada a una formación metodológica específica, pero que reflejan sobre todo ciertas capacidades generales de observación, análisis, síntesis y argumentación (Perrenoud: 2004, p. 100).

La sistematización como investigación

Si consideramos la investigación como la actividad académica que conduce a la producción de conocimientos, y si tenemos en cuenta que esa actividad se realiza de manera sistemática y rigurosa a partir, en nuestro caso, del análisis de una práctica, en diálogo con ella, podemos considerar la sistematización como investigación si cuenta con ciertos niveles de sistematicidad y rigurosidad, y si es posible identificar en esos procesos las rutas que se siguieron para la producción de los conocimientos.

En esta perspectiva, la sistematización se puede considerar como un modo de investigar que parte de la reconstrucción de una práctica para identificar en ella sus rasgos constitutivos y las condiciones de su existencia. El proceso de sistematización debe poderse documentar y comunicar de manera detallada para reconocer en él las rutas y decisiones metodológicas que lo orientaron y para poder saber de dónde surgen los conocimientos que se derivan del análisis de la experiencia.

En este sentido, en un proceso de sistematización orientado a la producción de saberes sobre una práctica, no basta con registrar y describir, se requiere diseñar construcciones metodológicas consistentes y rigurosas que posibiliten descomponer y recomponer la experiencia, para avanzar hacia la formulación de hipótesis y marcos interpretativos de los fenómenos que emergen de dichos análisis. Así, los conocimientos derivados de la sistematización no se quedarán en meras caracterizaciones o valoraciones, sean éstas críticas o positivas.

Esta perspectiva sobre sistematización como investigación coincide con lo señalado por Cendales (1998), para quien uno de los elementos principales de la sistematización es su potencial para generar conocimiento sobre las prácticas escolares. Cabe señalar que no basta con valorar el proceso de sistematización, resulta necesario asignarle un lugar al conocimiento generado por la sistematización. Es por esta razón que nos interesa posicionar una perspectiva sobre este proceso como una modalidad de **investigación en colaboración** con el estatus y el rigor de cualquier modalidad investigativa. También es importante mostrar las cercanías y distancias de esta modalidad investigativa, con otros enfoques de investigación en ciencias sociales, con los que se comparte el carácter crítico y reflexivo.

En este sentido, señalamos que si en la sistematización se procede de manera rigurosa, es viable producir a partir de los procesos analíticos que operan sobre la información recogida, nuevas lecturas, nuevos sentidos sobre la práctica. Si bien es cierto que la sistematización retoma las voces y los análisis de los actores implicados en la experiencia, esas voces entran en diálogo con otras voces, otras fuentes documentales, otras experiencias y el resultado de esos diálogos será la construcción de una nueva perspectiva sobre la práctica desarrollada. Esa posibilidad de extrañarse, de distanciarse de la propia experiencia es un factor que consideramos clave, en la medida en que abre vías para la eventual transformación de la experiencia y le otorga un carácter dinámico al proceso de sistematización, que implicará estar construyendo de manera permanente marcos interpretativos cada vez más sólidos y pertinentes, en función de los intereses de transformación de esa práctica.

Por otra parte, es importante destacar que dado el carácter situado de la sistematización, ya que se ocupa de una experiencia particular, ubicada en unas coordenadas espacio temporales específicas, es esperable que los conocimientos que se produzcan a partir de la experiencia sean pertinentes sólo para el contexto de esa práctica, para esas condiciones concretas en las que la transcurre o ha transcurrido. En este sentido, podemos afirmar que la sistematización como investigación en colaboración produce conocimientos, teorías o explicaciones locales. Esa dimensión local de los conocimientos es importante, en tanto se trata de conocimiento situado y pertinente. Sin embargo, no es despreciable la posibilidad de extrapolar ciertos principios y criterios que constituyen las prácticas, no con el ánimo de transferirlos a otros contextos, sino más bien, para avanzar hacia teorizaciones un poco más generales, sin pretensiones de universalidad ni con un carácter prescriptivo, pues como dice Perrenoud (2004) hay rasgos comunes a ciertas prácticas, y es posible caracterizar familias de prácticas. De este modo, no se estará haciendo sólo ciencia de lo particular.

Dadas las características de la sistematización como investigación que soportan nuestra postura, ésta comparte elementos con otras perspectivas como la investigación-acción, la etnografía crítica y la recuperación de la memoria colectiva, pero a su vez, tiene su propia identidad definida por su orientación explícita hacia la transformación, y no sólo como una alternativa de producción de conocimientos. Así, lo que tiene en común la sistematización con

propuestas de investigación cualitativa “clásicas” no radica en su especificidad metodológica sino, más bien, en ese carácter crítico y comprometido con el cambio. De hecho, en atención a ciertas preguntas que guían la sistematización y en función de ciertos intereses analíticos, las construcciones metodológicas generalmente comparten procesos y técnicas investigativas provenientes de las ciencias sociales. Es el caso, por ejemplo, de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin: 2002), perspectiva de investigación muy potente en las ciencias sociales, en la que el conocimiento es una resultante del análisis de la información cualitativa, sin partir necesariamente de modelos teóricos previos para avanzar en el proceso investigativo.

En este marco de ideas se inscribe nuestra propuesta de sistematización como investigación en colaboración, que se ocupa de las prácticas de enseñanza del lenguaje y cuya finalidad última consiste en aportar conocimientos para la comprensión e interpretación y, especialmente, para la transformación de la enseñanza.

Construcción metodológica

Bajo este marco conceptual, a continuación describimos el proceso metodológico diseñado para la sistematización de las experiencias seleccionadas. Cabe aclarar, que aunque como grupo se diseñó una propuesta metodológica general en coherencia con nuestros presupuestos conceptuales sobre la sistematización, para cada experiencia se adaptaron dichos procesos atendiendo así su particularidad, sus dinámicas internas, sus objetivos y sus niveles de desarrollo. De este modo, primero se presentará el diseño metodológico general y luego se explicitará la ruta que se siguió para la sistematización de esta experiencia en particular, llevada a cabo por Ruby Esperanza Arias en el colegio Carlos Arturo Torres, ubicado en la localidad de Kennedy.

Fase 1: proceso de selección

La búsqueda de experiencias se inició con una exploración en las siguientes fuentes: Premio Compartir al Maestro (Últimos 10 años), Premio Innovación Educativa Pedagógica de Bogotá, Premio SANTILLANA, Laboratorio de pedagogía del IDEP, base de datos de COLCIENCIAS, experiencias publicadas en el portal del CERLALC (Centro Regional para el fomento del libro en

América Latina, el Caribe, España y Portugal), Nodo Centro de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Libro Redes del Lenguaje en la acción educativa, de la Secretaría de educación de Bogotá, y la base de datos del Navegador Pedagógico en el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Como resultado de esta búsqueda se identificaron alrededor de 596 experiencias que pasaron por los siguientes filtros:

1. A las 596 experiencias identificadas se les aplicó un primer filtro a partir de los siguientes criterios: a) experiencias destacadas (finalistas en los premios, para el caso de las publicaciones todas se consideraron destacadas), b) experiencias desarrolladas en el aula de clases y, c) desarrolladas o presentadas a partir el año 2006. Después de aplicar este primer filtro quedaron 102 experiencias que cumplían con los tres criterios.

2. A las 102 experiencias resultantes se les aplicó un nuevo filtro en el que se mantuvieron las experiencias ganadoras en los premios y las que tenían publicaciones. A partir de este filtro quedaron, aproximadamente, 50 experiencias.

3. Para la evaluación de las 50 experiencias resultantes del filtro anterior, se construyó una matriz de criterios que se definieron a partir de los encontrados en cada una de las fuentes en las que se identificaron las experiencias. Con base en ella, se decidió que los siguientes eran pertinentes para la investigación:

- ✓ Tener una trayectoria en el tiempo de mínimo un año.
- ✓ Explicitar la metodología y estrategias desarrolladas.
- ✓ Haber sido socializada en espacios académicos.
- ✓ Mostrar resultados evidentes que se pudieran documentar.

De las 50 experiencias resultantes del filtro anterior, 15 cumplían con estos cuatro criterios, de manera que, se consideraron finalistas.

Posteriormente, se convocó a los docentes que lideran las 15 experiencias finalistas a una socialización con el propósito de que el grupo que estaba desarrollando la investigación las conociera en mayor detalle y, que los docentes que las desarrollan tuvieran la oportunidad de

conocer las demás experiencias finalistas. Para dicho encuentro, cada docente (o grupo de docentes) preparó un escrito en el que contó en qué consistía su experiencia, haciendo énfasis en la propuesta didáctica que desarrolla en el aula de clases. En la socialización, algunos docentes leyeron el escrito mientras otros hicieron una presentación de la experiencia. Los documentos escritos fueron evaluados por pares expertos en los diferentes temas. A partir de los resultados de dicha evaluación se seleccionaron las 6 experiencias sistematizadas que constituyen la serie La sistematización como investigación: Un camino para transformar la enseñanza.

Fase 2: recolección exhaustiva de la información

Una vez se contó con las experiencias seleccionadas, el proceso de sistematización inició con un primer encuentro con los docentes en el que se presentó el propósito de la sistematización, las fases en las que se desarrollaría y los productos; además, se habló con cada uno sobre sus expectativas frente al proceso y se acordó su nivel de colaboración en éste. Después de ese primer encuentro, se inició el proceso de entrega, por parte de los docentes, de información sobre ellos y su experiencia profesional, lo cual implicó encuentros posteriores para analizar esa información. De esta manera, se realizó durante un periodo de aproximadamente 2 meses, un proceso de recolección exhaustiva de información (registros de audio, video, ponencias, textos, artículos, planeaciones, diarios de campo, producciones y cuadernos de los estudiantes, fotos, etc.) con el propósito de reconstruir la experiencia con la que los docentes habían sido seleccionados, su trayectoria y su historia de vida personal.

Posteriormente se revisó exhaustivamente cada fuente de información y se determinó en conjunto qué de lo suministrado era pertinente para la investigación y que no para completar un corpus de información suficiente que permitiera caracterizar la experiencia.

Fase 3: organización, categorización y descripción de la información

Al finalizar la recolección de la información, ésta fue organizada en su totalidad en una rejilla con los siguientes datos: código, fuente, fecha, descripción de la fuente, contexto de producción y observaciones. Ésta se diseñó con el objetivo de tener un mapa general de la información recogida que permitiera analizarla y, segundo, para que, cuando fuera necesario, se pudiera acceder a fuentes específicas usando un código. Así, a cada fuente se le asignó un número. Este número también se colocó en la fuente a manera de etiqueta. En la Figura N° 1, se presenta la rejilla.

Figura N°1 – Rejilla de organización y categorización de la información

Código	Fuente	Fecha	Descripción de la fuente	Contexto	Observaciones

Fase 4: definición de los ejes de sistematización

Una vez organizada y codificada la información en el instrumento anterior, el grupo de investigación se preguntó por las temáticas o problemáticas generales que estructurarían y orientarían la sistematización de las seis experiencias, teniendo en cuenta que los productos serían un libro y un material audiovisual, para cada una. Para este propósito, se organizaron algunas sesiones del grupo de investigación en las que, con base en el tipo de información recogida en las diferentes experiencias y a partir de una primera lectura a ésta, se discutieron los posibles ejes de sistematización comunes. Para esto el equipo de cada experiencia presentó como posibles ejes las fortalezas de la misma y los elementos que serían relevantes en su sistematización. Algunos de los ejes propuestos fueron:

1. Trayectoria docente
2. Historia de vida personal
3. Enfoque y concepciones
4. Micro didáctica
5. Pertenencia a grupos de reflexión
6. Otras experiencias desarrolladas en lenguaje

El grupo de investigación se propuso organizar tres ejes principales y comunes para todas las experiencias que abordarían los propuestos anteriormente en respuesta a su pregunta por la estructura guía de las sistematizaciones. Los ejes definidos son:

Primer eje: pregunta por el sujeto: este eje se propuso con el fin de reconstruir la historia personal y profesional del docente (o grupo de docentes) que desarrollan la experiencia. Se formularon

algunas preguntas guía que son indicadores de aquella información que se proponía describir en este eje. ¿Cuál es su historia de vida personal?, ¿Cómo ha llegado a ser quién es?, ¿Quién es en tanto sujeto?, ¿Qué formación tiene?, ¿Cuál es su trayectoria como docente?, ¿A qué logros y dificultades se ha enfrentado?, ¿Pertenece a grupos de reflexión o redes?, ¿Qué otras experiencias como docente ha desarrollado?, ¿Cómo se ha transformado sus prácticas?, ¿A qué se deben esas transformaciones?, entre otras. La reconstrucción del docente como sujeto, tanto en lo personal como en lo profesional, se planteó como un eje fundamental en la medida en que permite identificar momentos claves de su trayectoria y las personas que han influido, para posteriormente establecer hipótesis sobre aquellos elementos que determinan quien es hoy y el tipo de propuestas que desarrolla en el aula de clases. A lo anterior se suma el interés del grupo de investigación por corroborar una hipótesis en relación con el hecho de que las buenas experiencias en el aula son desarrolladas por docentes que mantienen un mirada crítica sobre su propia práctica que les permite cuestionarse y atreverse a intentar nuevas propuestas, y que por tanto, están en una búsqueda constante del mejoramiento de su quehacer docente.

En un primer momento, se consideraron varias fuentes para obtener la información de este eje: relato de vida, entrevistas a los docentes y a personas cercanas a ellos, hoja de vida, entre otros. Cada grupo, en función de las particularidades de su experiencia, tomó decisiones sobre el camino para reconstruir este primer eje: la pregunta por el sujeto.

Segundo eje: enfoque y concepciones: en este eje se propone rastrear el enfoque y las concepciones (niño, lenguaje, docente, enseñanza, aprendizaje, etc.) que subyacen y fundamentan la experiencia que el docente desarrolla. Además, se describen otras experiencias que los docentes han desarrollado en lenguaje.

Tercer eje: experiencia y focos de la sistematización: el propósito de este eje es reconstruir la experiencia que desarrolla el docente en el aula de clase, explicitando la manera como ésta surgió, su planeación, los cambios que ha tenido, las decisiones que dieron lugar a esos cambios, las reflexiones a las que ha dado lugar, etc. Es fundamental dar cuenta de la manera como la experiencia se concreta en el aula de clases (la micro didáctica). El desarrollo de este eje pasa de un nivel descriptivo que permite conocer la experiencia, a otro interpretativo en el que se evidencia la posición de quienes sistematizan, los análisis y reflexiones que surgen en torno a ésta.

Además de una descripción general de la experiencia se definen fortalezas de ésta y aspectos que se quieren destacar para constituir los focos que tendrá la sistematización.

Fase 5: procesamiento y análisis de la información

La categorización y organización de la información en el instrumento permitió tener una mirada global sobre la experiencia y el docente que la desarrollaba, para así empezar a abordar cada uno de los ejes definidos por el grupo para la sistematización. Es importante resaltar que el procesamiento y el análisis que se hizo de la información fue diferente en cada eje. A continuación se explicitará el proceso de reconstrucción y análisis en cada uno.

Primer eje: pregunta por el sujeto: en un primer momento, se acudió al instrumento de organización de la información y a las fuentes específicas que dieran cuenta de la formación que el docente ha tenido y de su experiencia laboral. Esta primera revisión de la información en este eje, permitió identificar algunos elementos clave, principalmente en relación con su formación profesional, experiencias desarrolladas en otros colegios en el área de lenguaje y, su participación en eventos académicos de socialización. Para esto se llevaron a cabo entrevistas y se solicitó a los docentes la escritura de su historia de vida.

Segundo eje: enfoque y concepciones: un primer acercamiento al reconocimiento del enfoque desde el cual el docente desarrolla la propuesta, se dio a partir de la revisión de diferentes documentos de su autoría que hacían parte de la información recogida. Esa primera mirada a su perspectiva de trabajo, se complementó con una revisión teórica de autores que la docente referencia en dichos escritos. En algunos casos, para la sistematización de este eje también se llevaron a cabo entrevistas.

Tercer eje: experiencia y focos de la sistematización: para el caso del tercer eje de sistematización se hizo una revisión de la información que el instrumento de organización y categorización brindaba en relación con la experiencia desarrollada por el docente. El propósito de dicha revisión fue identificar las fortalezas del trabajo que se realiza y a partir de allí, definir los focos o “zoom” de la sistematización. Proceso que se llevó a cabo en conjunto con los docentes, a partir de la escritura de informes preliminares del análisis de la información recolectada y de entrevistas. Este proceso debía reflejarse, no sólo en el material escrito (este libro), sino también en un producto

audiovisual, de tal forma, que se hizo necesario reconstruir la experiencia a través del uso de las siguientes herramientas:

- ✓ *Entrevistas:* el material audiovisual que constituía uno de los productos del proceso de sistematización para cada experiencia, y que complementa la información de este libro, fue construido a partir de la definición de un guión cuya estructura estuvo determinada por los ejes de profundización definidos. Para cada uno de los ejes de profundización se establecieron unos tópicos sobre los que se deseaba poner el énfasis. Esos tópicos se documentaron con la información recolectada, a partir de la realización de una serie de entrevistas que tenían como propósito definir los hilos narrativos del video, para cada uno de los ejes de profundización. Igualmente, se definió sobre qué aspectos se iba a centrar la valoración y conceptualización de la experiencia, con la claridad que impone la realización de un video cuya duración no podía exceder los 30 minutos.

El primer propósito para definir los hilos narrativos del video se desarrolló con la voz de la docente quien en una entrevista explicitó elementos principales de cada uno de los ejes de la sistematización: la pregunta por el sujeto, el enfoque y otras experiencias y, los focos de la sistematización. El segundo propósito, relacionado con la valoración y el complemento de algunos aspectos de la experiencia, se planteó con entrevistas realizadas a personas cercanas a la experiencia o que participaron de ella, y otras voces de expertos que hablaran sobre algunos aspectos de la experiencia.

- ✓ *Grabaciones de imágenes:* adicional a las entrevistas se realizaron grabaciones de imágenes de apoyo con el propósito de ilustrar la narración del docente a lo largo del video y presentar las situaciones didácticas puntuales en el desarrollo de cada una de las propuestas que el docente lleva a cabo en el aula de clases. Para esto se grabaron algunas sesiones de clase.
- ✓ *Grabación de las valoraciones del equipo de sistematización:* una vez finalizó la grabación de las entrevistas y las imágenes de apoyo el equipo de sistematización realizó unas grabaciones en las que presentó su valoración frente a la experiencia resaltando los

aprendizajes que la sistematización generó para el grupo, así como las fortalezas de la experiencia que la sistematización permitió identificar. Además, se realizó una presentación breve de la perspectiva de sistematización desde la cual se desarrolló el proyecto.

Categorización de la información audiovisual

Al finalizar el proceso de grabación la empresa encargada de la producción de los videos, que cabe señalar trabajó de modo permanente en el proceso de sistematización, logrando una comprensión plena de los propósitos del proyecto, entregó a cada equipo de sistematización los DVDs que contenían dichas grabaciones. Con ese material se inició el proceso de selección de los segmentos de entrevistas y material de apoyo que se incluirían en producto final, siguiendo la pauta de tópicos y definido en el guión audiovisual. Este proceso se llevó a cabo observando cada registro de las grabaciones y seleccionando los tiempos de los segmentos que se consideraron pertinentes para documentar cada aspecto. Dichos segmentos se organizaron en un cuadro, diseñado específicamente para este fin y que contaba con los siguientes datos: número del casete, los segmentos de video (espacios de tiempo) y la descripción del contenido. Este instrumento se puede observar en la Figura N°2.

Figura N° 2 – Cuadro de organización y categorización de la información del material audiovisual

Video	Segmento	Descripción
Eje 1. Pregunta por el sujeto		
6	17:20:00 a 17:35:00	Presentación de Ruby
6	18:01:00 a 18:16:25	Habla de su interés por la docencia desde la infancia.

Fase 6: producción de los materiales finales

Producción de los videos: al tener organizados los segmentos de video seleccionados y distribuidos por ejes, se realizaron varias sesiones de trabajo, entre el equipo de sistematización y la persona encargada de la producción del video, para llevar a cabo el proceso de construcción de éste. En un primero momento, se construyó la “macroestructura narrativa” del video organizando los tópicos que lo constituirían. Una vez definida esta estructura, se incluyeron las imágenes de apoyo y las segundas voces que complementaban, apoyaban e ilustraban la narración. Finalmente, se definieron títulos para separar los bloques temáticos y los focos de la sistematización.

El proceso de construcción del video se cerró con la inclusión de elementos gráficos en éste, durante este tiempo hubo revisiones y ajustes finales sobre cuatro versiones del material audiovisual.

Producción del libro: con base en el corpus de información recogida por los diferentes equipos de sistematización, el grupo de investigación se reunió, discutió, propuso y aprobó la siguiente estructura para los seis libros:

1. Nota Institucional: IDEP
2. Presentación del editor general de la serie.
3. Introducción.
4. Capítulo I: la sistematización como investigación: un camino posible para transformación de las prácticas y la generación de conocimiento Sistematización
5. Capítulo II: historia de vida: relato de la trayectoria y el devenir de la docente
6. Capítulo III: enfoque.
7. Capítulo IV: experiencia.
8. Capítulo: voz de otros (opcional).

A partir de dicha estructura se inició con la producción del libro, la escritura fue un proceso colaborativo entre los miembros del equipo y el docente que desarrolla la experiencia.

Ruta metodológica: sistematizando la experiencia Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión, desarrollada por Hilda Mercedes Ortiz

En este apartado se describe de manera detallada el proceso metodológico que se siguió para sistematizar la experiencia “Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión”, desarrollada por la docente Hilda Mercedes Ortiz en las Instituciones educativas distritales Juan Francisco Berbeo, Tomás Carrasquilla y Alemania Solidaria.

Sobre la organización, categorización y descripción de la información

Cuando ya se contaba con toda información recolectada, ésta se organizó en el instrumento diseñado, en el cual a cada fuente se le asignó un código y un número consecutivo. En el Anexo N° 1, que se encuentra al final del libro, se puede consultar la rejilla con la información de esta experiencia, diligenciada de acuerdo con la información recolectada y el instrumento propuesto.

Una vez organizada la información en este instrumento, fue necesario realizar algunos encuentros con la docente, con el propósito de conocer más sobre algunas fuentes, despejar dudas y completar datos que no había sido posible identificar.

Sobre los ejes de sistematización

Pregunta por el sujeto: en relación con este primer eje, la primera revisión que se hizo de la información recolectada puso en evidencia la ausencia de fuentes que permitieran conocer elementos de la infancia, la formación, la vida personal y la trayectoria de la docente, pues en su mayoría el material existente permitía rastrear algunas de las huellas necesarias para la reconstrucción de la experiencia, pero no de los recorridos de la docente. En consecuencia, se optó por solicitar a la docente que escribiera su historia de vida incluyendo en ella elementos de los ámbitos profesional y personal, destacando los momentos y decisiones claves que han dado rumbo a su trayectoria como docente y las personas que la han acompañado de manera influyente en ese proceso. La historia de vida escrita por la docente fue la principal fuente de información para la reconstrucción de este eje, en tanto fue imprescindible para conocer su vida, otras

experiencias desarrolladas en lenguaje, momentos y personas, y la manera como todo ello ha determinado la propuesta que lidera actualmente.

Con la primera versión de la historia de vida se empezaron a identificar algunos elementos determinantes, principalmente, en relación con su acercamiento a la narrativa y a la literatura en su infancia, y su entrada a la docencia, no como una decisión, sino como única opción. La información brindada se complementó en un encuentro con ella, a manera de entrevista en el que la conversación giró en torno a esos sucesos de su vida que se consideraron importantes y la posible influencia que tendrían en su vocación por ser docente y en la propuesta que desarrolla actualmente. Lo anterior dio lugar a una mayor cercanía con la historia de vida de la maestra y al establecimiento de relaciones entre su vida personal, su formación y su trayectoria docente.

A partir de ese encuentro la docente elaboró una segunda versión de su historia de vida, con base en comentarios puntuales realizados a lo largo de ésta. Los comentarios tenían como propósito explicitar las posibles relaciones entre su infancia y su adolescencia, principalmente, y las decisiones tomadas en relación con su profesión, la manera como la asume y las propuestas desarrolladas. En esa medida, se dio un paso del nivel descriptivo de ciertos sucesos mencionados, al abordaje de elementos tales como aprendizajes de ciertas vivencias, reflexiones y argumentos detrás de las decisiones tomadas que marcaron el rumbo que la ha conducido a ser y hacer hoy.

La segunda versión de la historia de vida se constituyó en el capítulo II del presente libro: Historia de vida: relato de la trayectoria y el devenir de la docente. A partir de la historia de vida y de los encuentros con la docente, se construyó la primera parte del guión de entrevista con el que se presentó este eje de la sistematización en el material audiovisual que da cuenta de la experiencia. Además, la información de la entrevista a la docente se constituyó en una nueva fuente de información.

Pregunta por el enfoque y concepciones: en este segundo eje, al igual que en el primero, la información recolectada inicialmente brindaba pocos referentes en relación con el enfoque desde el que la docente desarrolla la experiencia. Por esta razón, se hizo necesario hacer un encuentro con ella en busca de indicios o referentes sobre la perspectiva teórica que sustenta la experiencia. En éste, fue posible evidenciar en la docente claridad en el enfoque que guía su quehacer

pedagógico en relación con el lenguaje, concepciones que determinan fuertemente los alcances de la experiencia y coherencia entre estos dos elementos (enfoque y concepciones) y la experiencia misma. Éste fue un primer acercamiento a su perspectiva de trabajo, que luego se complementó con una revisión teórica de autores que la docente referenciaba.

Pregunta por la experiencia y focos de la sistematización: a partir de la revisión de la información inicial, especialmente, de los videos que realizan los niños que participan en la experiencia y las conversaciones con la docente, se hizo evidente que una de las grandes fortalezas de la propuesta es el trabajo que se hace en torno a la enseñanza del lenguaje oral y los logros y avances que se evidencian en los niños, quienes están en capacidad de adecuar su habla al contexto y a su interlocutor y logran expresarse de manera efectiva con gran seguridad. La sistematización nos permitió evidenciar que estos logros se deben, en gran parte, a la claridad conceptual que guía las propuestas que hace la docente y a las concepciones de niño y ciudadano que subyacen a su quehacer, en la medida en que concibe el lenguaje como una herramienta para la vida social, al niño como un ser capaz y al ciudadano como un sujeto crítico y participativo.

De acuerdo con la definición de ese foco de la sistematización, se determinó que el eje temático de ésta sería la enseñanza del lenguaje oral, en el marco de un trabajo claramente intencionado.

Sobre la construcción de las entrevistas

Dentro del proceso, las entrevistas grabadas cumplieron dos funciones fundamentales pues fueron fuentes de información para la escritura del documento y, a la vez, fueron material para la producción de los videos. El proceso de construcción de las entrevistas se llevo a cabo en dos momentos:

Construcción de la entrevista a la docente: el guión de entrevista a la docente se construyó con el propósito de que en la narración del video se abarcaran todos los aspectos de su historia de vida, el enfoque desde el que desarrolla la propuesta, otras experiencias desarrolladas, y la descripción y valoración del foco de sistematización. Para la construcción del guión se revisó nuevamente la información de cada eje y, a partir allí, se construyeron preguntas cuyas respuestas permitieron contar los elementos más significativos de su historia personal y profesional, las personas más influyentes, las decisiones que influyeron en su profesión como docente, la

construcción de la propuesta Liga de niños televidentes, las concepciones y enfoques que hay detrás de esta experiencia, los propósitos didácticos y formativos de ésta, la materialización de su propuesta didáctica en el aula de clases, los logros evidenciados en los niños y los alcances de la propuesta.

De esta manera, la entrevista de la docente se definió como el eje narrativo de material audiovisual; a partir de sus respuestas se fueron dando las pautas de construcción de los focos que constituían la sistematización.

Entrevista a otras voces: en la construcción del material audiovisual se incluyeron voces de otras personas que valoran, comentan y complementan lo que en éste se va presentando en relación con el foco de la sistematización. Para el caso de la experiencia Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión se incluyeron entrevistas a personas que participan en la experiencia, como a niños que pertenecen a la liga desde hace años; estas entrevistas con los niños permitieron conocer de primera voz los beneficios que ellos mismos identifican al participar en la Liga de niños televidentes. Como voces externas se entrevistó a Eduardo Gutiérrez, profesor de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana, quien resaltó la importancia de que la escuela asuma una postura frente a la televisión, definiéndola como un ambiente en el que los niños habitan, y a Mauricio Pérez Abril, coordinador del grupo de investigación que desarrolló el proyecto, quien complementa y valora la experiencia en relación con la importancia de que en la escuela se abran espacios para la construcción de una voz, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, en los primeros años de formación.

Selección de los segmentos: al finalizar el proceso de grabación de las entrevistas la empresa encargada de la producción de los videos entregó a cada equipo de sistematización los DVDs que contenían dichas grabaciones, sumado a los DVDs de material de apoyo que la Liga de niños televidentes entregó. Con ese material se inició el proceso de selección de los segmentos de entrevistas e imágenes de apoyo que se incluirían en el material audiovisual. Este proceso se llevó a cabo observando cada registro de las grabaciones y tomando los tiempos de los segmentos que se consideraron pertinentes. Dichos segmentos se organizaron en el instrumento diseñado para tal

fin. En el Anexo N°2, se presenta la organización de la información audiovisual de esta experiencia.

Sobre la producción de los materiales finales

Video: cuando ya se contaba con la selección de los segmentos, tanto de entrevista, como de material complementario, el equipo de sistematización se reunió con la persona encargada de la edición del video y en conjunto dieron paso al proceso de producción del mismo. Antes de comenzar fue muy importante identificar y hacer énfasis en aquellos aspectos que se querían mostrar de la experiencia, pues, si bien se habían definido tres ejes de sistematización, los cuales debían ser retomados en el video, era importante identificar aquellos aspectos y elementos a los que se les iba a dar mayor peso en el relato, pues tanto el libro como el video son complementarios entre sí.

La producción del video se inicia con la construcción del esqueleto del mismo, es decir, con la organización de la estructura narrativa que lo iba a soportar. Una vez se contó con el esqueleto, se eligieron algunos títulos que introdujeran cada bloque temático y segmentos del material complementario que ejemplificaran o apoyaran diversos apartados. Finalizado este primer momento de la producción, la empresa encargada de la edición del video se dio a la labor trabajar en el detalle la presentación del mismo. Cabe aclarar que en el video, aun cuando se hace alusión a los tres ejes, se le da mayor peso al foco de la experiencia, pues, una de las finalidades del mismo es que sea tomado como referente por otros maestros.

Libro: “Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión” con base en el corpus de información recogida y la estructura definida por el grupo de investigación se dio paso a la escritura del presente texto. La escritura de éste se hizo en coautoría entre los miembros del equipo y el docente que lidera la experiencia.

Historia de vida: el relato de la trayectoria y el devenir docente

Historia de mi vida de maestra
Incluye eventos de la Liga de Niños y Niñas Televidentes

Hilda Mercedes Ortiz Rojas¹

A los diez años yo no sabía que existía la televisión. Nací en un pueblo donde, gracias a la escasez de luz eléctrica, ocupábamos los anocheceres escuchando las historias de mi nonagenario abuelo Anacleto: unas le “habían sucedido” a él, otras, se las contaron los compadres, los papás o algún vecino. Entonces, nos sentábamos a morir de miedo mientras él nos narraba la zozobra de los escondites que lo salvaron de ‘la chusma’ en la Guerra de los Mil días o el pavor del perro negro que botaba fuego por los ojos. Otras noches, era mi papá quien nos contagiaba el horror de su caballo paralizado por siempre por el Espanto del Monte de la Muerte, o nos traducía en voz de ultratumba los llamados angustiosos del oro indígena de la laguna. Todos quedábamos amontonados de terror. Estas vivencias, estos mundos fantásticos que mi abuelo y mi padre narraban como realidades, dejaron en nosotros el gusto por el lenguaje y por las narraciones. Más tarde, esa fascinación me llevaría a cursar la maestría en Literatura, tema que me acercaba a los otros en las charlas interminables de juventud.

El tiempo libre con mis hermanos y hermanas transcurría entre los juegos con todos los animales que nos rodeaban (gusanos, ciempiés, luciérnagas, pollos, conejos, perros y la tolerante yegua vieja de mi abuelo); y el tiempo que pasábamos en un columpio improvisado que construíamos colgando un lazo de un árbol, otras veces comíamos frutas trepados en los palos de guayabo o de mango. Entrada la tarde, íbamos con el mayor de mis hermanos a ordeñar la vaca

¹ Licenciada en Lingüística y Literatura. Creadora y líder de la experiencia.

para traer la leche del día siguiente. En mis ratos de soledad, me iba al solar de la casa, me encantaba la variedad de colores y figuras de las mariposas y los pájaros. Sentada en la puerta de la casa, me asustaba el sonido de los árboles estremecidos por los rayos de las tormentas y en los atardeceres soleados, tejía cuentos con las figuras dibujadas en las nubes y escuchaba los ruidos de animales monteses; ésa fue mi infancia, así era la vida en el campo.

A los ocho años fui por primera vez a la escuela, pero ya sabía leer. Mi mamá me había enseñado con una correa de cáscara de ganado en una mano y con una Cartilla Charry en la otra. Veinte años más tarde, mi maestro, el poeta Charry Lara, contaría en una de sus clases que su hermana Cecilia era la autora de ese Best-seller con el que aprendimos a leer varias generaciones de los cincuenta y los sesenta. La jornada escolar comenzaba a las ocho de la mañana, hacíamos un receso para ir a casa a almorzar y volvíamos a estudiar hasta las cinco de la tarde. Los sábados teníamos medio día de clase y el domingo íbamos a misa, formadas, con las demás niñas de la única escuela femenina.

Así, el tiempo alcanzaba para preparar la primera comunión, pasear en el potrero de la iglesia, aprender de memoria cuanta lección copiábamos del tablero y tener muchas clases de redacción, ortografía, preceptiva (“diga así, no diga...”), civismo y urbanidad, números quebrados, regla de tres, ciencias, geografía, historia y bordado. La dificultad de aprendizaje más grande eran las planas de letra Palmer con ‘plumero’ porque muchas veces se volteaba el frasco de tinta y manchaba sin reparo cuadernos, manos y uniformes. Entonces, la maestra nos hacía escribir cien veces con tinta en el cuaderno ferrocarril:

“Manecita rosadita,
muy despierta yo te haré;
para que hagas buena letra
y no manches el papel.”

Este modo de aprender las letras no se parecía al encanto que transmitían mi abuelo y mi padre por las palabras, por los cuentos, los dichos y el lenguaje. Mucho tiempo después, en mi vida de maestra, huiría de toda práctica que considerara sin sentido y esto convirtió mi experiencia

pedagógica en una constante, y a veces frustrada, búsqueda para lograr que mis clases fueran menos insoportables para los niños.

En ese pueblo sin bibliotecas, mi primer libro de lecturas maravillosas fue la Historia Sagrada. Yo leía y releía: “En el principio estaba Dios. Y la tierra era uniforme y vacía, cubierta de aguas y de tinieblas. Entonces dijo Dios: “Hágase la luz”. Y la luz fue hecha”.... La clase de Religión consistía en recitar de memoria las tres o cuatro páginas de esa historia y otras tantas...La Zarza ardiente: “Y Dios dijo a Moisés: “quítate el calzado de tus pies porque la tierra donde estás es santa””. O: José vendido por sus hermanos: “Jacob tuvo doce hijos, uno de los cuales era llamado José”.

Mi primer encuentro con la llamada cultura audiovisual ocurrió también a los ocho años, cuando algún soñador que llevaba películas a los pueblos proyectó una de guerra en la pared blanca de una casa de la plaza. La imagen de un soldado asesinado bajo la lluvia de bombas me acompañaría por años en mis pesadillas en las que algunas veces yo era ese soldado que explotaba. Tal vez esa escena ficticia me marcó porque la imagen no era ajena a la cotidianidad real de bandoleros, muerte y horror de mis primeros años, que concluyó a los diez con la muerte violenta de mi mamá y de dos de mis hermanas pequeñas, mientras mi papá buscaba en la ciudad más cercana alguna forma de llevarnos desplazados. Mi abuelo por su parte, murió muy pronto de pena moral.

Lo que vino después fue el aturdimiento de la tragedia, huyendo con mis cuatro hermanos sobrevivientes. Nuestra vida se fracturó porque nos dispersamos al salir del pueblo una noche, escondidos bajo la capa inmensa del cura que desafió las metrallas de los asesinos, respetuosos de Dios y de sus ministros. Así, nos llevaron a otras ciudades, con otras familias que vivían tiempos y culturas distintas. El cambio abrupto de una vida casi rupestre, libre, sencilla y dolorosa, a otro mundo lleno de recuerdos irrecuperables, me hizo adulta precoz como lo han sido muchos de mis estudiantes desplazados del cariño o de su tierra. Aprendí a usar el estudio como una alternativa eterna que nos libera de muchas cosas, tal vez por esa razón, hoy intento atraer a la Liga de Niños y Niñas Televidentes y al saber a los que tienen mayores dificultades.

Mi nuevo papá y mi nueva hermana eran profesores. Él enseñaba Español, Latín y Francés, ella, inglés. Mi vida de maestra comenzó ayudándole a ella a sumar las notas de sus alumnos. Los temas cotidianos en mi nueva familia tenían que ver con la literatura, las tertulias con los amigos escritores y los planes de ella para estudiar en el Instituto Caro y Cuervo o trabajar en el extranjero. En ese nuevo ambiente había variedad de libros, no obstante, esto no implicó que yo tuviera acceso a ellos, la mayoría de los libros que se encontraban en la biblioteca de la casa eran prohibidos para niños y adolescentes. A los catorce años, linterna en mano y escondida bajo las sábanas, leí en tres noches voraces la primera edición de Cien años de Soledad y nunca más pude separarme de sus historias ni de sus personajes. Tres lustros después, no dejaban de sorprenderme las carcajadas de mis alumnos del bachillerato nocturno, cuando les contaba la vida de Remedios La Bella cada vez que se iba la luz. Ahora descubro que fue ese ambiente de lecturas prohibidas lo que me condujo hacia la literatura y el gusto por la tertulia oral, descubrí un gran placer en compartir mis impresiones frente a la literatura con otros.

Terminando los setenta, Macondo y sus personajes eran mi tema favorito y concurrido de conversación, gasté parte de mi salario de maestra regalando a mis compañeros decenas de ejemplares de obras de García Márquez con la esperanza de que las leyeran o las tuvieran en cuenta al enseñar, pero algunos las rechazaban argumentando encontrar vulgar su narrativa. Por fortuna, desde 1982 me ahorré ese esfuerzo porque él se ganó el Premio Nobel y a muchos les avergonzaba decir que era malo o que no lo habían leído.

En Bucaramanga conocí la televisión. Mi nueva infancia de niña citadina combinaba las tardes domingueras de salidas a parques de fuentes, rodaderos y helados, con las imágenes sesenteras de Batman, las aventuras del Súper-agente 86, temible operario del recontra-espionaje y algún programa de cantantes de la nueva ola. El ambiente restringido entre paredes, sin campos abiertos, naturaleza que observar, animales para jugar, ni otros niños, facilitaba la inmersión en la pantalla para volverle la espalda a una vida que no siempre era amable. Ahora debía ir y venir cuatro veces al día en bus a la escuela pública donde permanecía siete horas interrumpidas por la franja de almuerzo en casa.

Esa nueva vida era tranquila, pero mi segundo papá aceptó una rectoría en la tierra de las esmeraldas, donde las fiestas populares terminaban a tiros. Estuve allá medio año hasta que mi

nueva mamá, para alejarme del ambiente de violencia, me envió becada a la Escuela Normal de Chiquinquirá donde estuve interna cinco años. Allí aprendí álgebra, pedagogía, psicología, sociología de la educación, idiomática, entre otras, escribí muchas cartas de amor por encargo y pinté cuadros y manteles. Fui una adolescente insaciable leyendo sin restricciones a Sartre, a Camus y a Kafka, mientras disfrutaba los extensos horarios de estudio en el internado. Mi mayor logro en esos años fue vencer la timidez organizando los concursos departamentales de la canción y siendo la representante estudiantil que lideraba grandes grupos de niñas.

A los veinte años, salí de la Normal para Bogotá a trabajar en las tardes como maestra de primaria, en las noches estudiaba en la Universidad La Gran Colombia, mientras en las mañanas estudiaba Biología y, Lingüística y Literatura (ahora lenguas modernas) en la Universidad Nacional. Años después, obtuve la licenciatura en la Universidad La Gran Colombia, después de rechazar una beca en la carrera de Derecho. Sin embargo, no logré graduarme en la Universidad Nacional por mis cortos ingresos y sus largos cierres.

En esa época, para mí era claro que sería maestra para pagar mis estudios y mis gastos, pero solamente por los años que pudiera mantener el gusto por la docencia, no quería volverme una profesora amargada, aunque en ese entonces no podía imaginar cuánto cambiamos a medida que envejecemos y cómo nos distanciamos de nuestros estudiantes mientras nos volvemos cada vez más adultos.

Pasaron los cinco años que me había puesto de plazo para trabajar como docente, y todavía sin saber si mi paciencia alcanzaba para seguir en esa labor, empecé la maestría en Literatura consciente de que en esos tiempos el título del Instituto Caro y Cuervo no servía para ascender en el escalafón. Claro que, más de lo esperado, durante los dos súper intensivos años presenciales del postgrado mi esposo y yo, entre otros, quedamos marcados por un interés constante por profundizar e investigar. Un cuarto de siglo después, sigo indagando sobre una propuesta consistente que me aporte para hacer efectivo el aprendizaje no sólo del lenguaje, sino también de la vida misma; pero todo pequeño logro se vuelve insignificante porque los chicos, en sus nuevas dinámicas, avanzan a velocidades cada vez más inalcanzables. Hoy creo que lo que importa no es cuánto logramos, sino cómo disfrutamos cada paso del trabajo.

Los estudios de Lenguaje en el Instituto Caro y Cuervo cambiaron mi vida y extendí mi profesión a la docencia universitaria. Mientras enseñaba español y literatura en la noche, orienté en la mañana la búsqueda de leyendas autóctonas en muchas regiones de Colombia desde mi cátedra de Español de América en la Universidad Pedagógica, intentando seguir el rastro de mi maestro Cándido Aráus. Allí trabajé la gramática narrativa, que luego apliqué en la lectura narrativa de los contenidos audiovisuales. Después, coordiné prácticas pedagógicas en la Universidad Distrital que abandoné para ir a la Universidad Externado de Colombia, donde hacía un taller de Comprensión y Producción de Textos con estudiantes de diferentes pregrados y profesores de éstos, desafortunadamente tuvo poca acogida.

Pero era en mis clases nocturnas donde disfrutaba con mis estudiantes, la lectura de Muerte constante más allá del amor y El rastro de tu sangre en la nieve, de Gabriel García Márquez; la narrativa breve de Jairo Aníbal Niño y Celso Román o el Informe para una Academia, de Franz Kafka. En la puesta en escena de El Llano en Llamas de Juan Rulfo aprendí a distribuir los cargos en grupos grandes de alumnos donde quienes eran trabajadores en el día se transformaban: los peluqueros eran maquilladores; las modistas hacían el vestuario; los electricistas, los efectos de luces; los carpinteros y albañiles armaban el escenario y algunos panaderos o empleadas domésticas aprendían a escribir participando en concursos de ensayo o de cuento o haciendo guiones del Informe de Brodie, de Jorge Luis Borges, o de sus historias de cuchilleros.

La docencia en la mañana y en la noche me permitía compartir con mis hijos en las tardes. Sin embargo, el tiempo se hizo escaso a medida que ellos crecían y concursé para un cargo directivo en un colegio diurno, con el fin de equilibrar un poco el presupuesto al dejar la cátedra universitaria. Ahora tenía la coordinación académica pero me hacía falta el trabajo con lenguaje en el aula. Tal vez por esa razón comencé a organizar proyectos de lectura y escritura cuando regresé a la escuela primaria: Desarrollo de la dimensión comunicativa en el 2001, Creación de situaciones argumentativas con apoyo en la televisión en el 2002 y el proyecto Me trama la Televisión, apoyado por el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico – IDEP, en 2003 y 2004. Todos estos proyectos los desarrollé en el Colegio Alemania Solidaria, de la localidad doce de Bogotá.

El proyecto Liga de Niños y Niñas Televidentes surgió cuando intentaba proponer a los niños del colegio la lectura y la escritura de cuentos breves, apoyada por practicantes de la Universidad Pedagógica, quienes me mostraron que lo que verdaderamente animaba a los chicos a hablar, escuchar, leer, escribir y argumentar era el tema de la televisión. Éste fue un reto que me trajo compromisos interminables.

Hoy, después de seis años, hacemos uno o dos talleres semanales de la Liga en el Instituto Educativo Distrital (IED) Juan Francisco Berbeo, con la maestra Elizabeth González, nos apoyan Linda Daniela Cruz, Juan David Quiceno y Viviana Ochoa; directivos actuales de la Liga; y el equipo técnico, todos de diez a doce años de edad. Hacemos otra clase ciento treinta calles al sur, en el IED Alexander Fleming, donde actualmente soy rectora. En ambos colegios realizamos un video para ganarnos los equipos audiovisuales en el concurso de la Universidad Nacional. El IED Tomás Carrasquilla participa cuando tenemos tareas amplias como lanzar estrategias para consolidar la Liga Juvenil, realizar sondeos de consumo televisivo o talleres grandes de realización de video con Cristian Ortiz Stella, nuestro asesor de televisión desde 2002.

En este colegio, Rafael Julián López y Diana Carolina Ospina, Presidente y Secretaria de la Junta anterior de la Liga, ahora quinceañeros, hacen una clase semanal con los pequeños de primaria, alumnos de la profesora Gladys Rincón. Ellos han perseverado desde el 2005 gestionando, enseñando y usando los equipos de realización de video ganados con la participación durante año y medio, en el diplomado ¡Uy qué video! y en el programa Video a la Escuela, de la Secretaria de Educación de Bogotá, que a través de Vivianne Bernal y Ediciones Paulinas, financia anualmente la formación de estudiantes, maestros y papás y ha consolidado grupos de trabajo audiovisual en, por lo menos, doscientas cincuenta instituciones educativas.

Entre los retos actuales está la re activación del proyecto en el IED Alemania Solidaria, colegio inicial de la Liga, donde con tres de las docentes logramos en el 2004 videocámaras y red de televisión para hacer el Canal Solidario del colegio, con apoyo del IDEP. Revivir allí la Liga implica la formación de ellas en medios audiovisuales mediante la participación en los proyectos de la Subdirección de Medios Educativos de la Secretaria de Educación de Bogotá (SED), o en el programa “Maestros que aprenden de Maestros”, también de la SED, en el que socializamos la propuesta en el 2007 y quisimos formar la Liga de Docentes Televidentes que no ha pasado del Acta de Constitución, aún con Personería Jurídica en proceso.

¿Para qué la Liga de docentes? Para extender la Liga de niños y niñas televidentes como una organización amplia que tenga voz propia frente a los contenidos audiovisuales. Así, habrá más apoyo para los estudios que hacemos antes de dialogar con las Defensorías del Televidente y con la Comisión Nacional de Televisión o con entidades encargadas de regular la proliferación audiovisual.

El reto mayor es la creación de los canales de televisión en cada colegio de la Liga, con equipo de realización de video, televisores en salones, red interna y consola para emitir los programas o videos que los niños realizan periódicamente según los temas de clase o los eventos que cubren como periodistas. Mientras completamos los recursos, Santiago Ramos, el diseñador gráfico, nos ayuda a crear un canal en Internet que une a los grupos distantes. Éste es un sitio para la interactividad virtual y para publicar los videos realizados por los niños y niñas y los formatos para talleres de lectura audiovisual que podrán hacer los docentes o los chicos donde quiera que estén.

¿Para qué hacer videos y redes y formar canales comunitarios de televisión? Como dijo una niña de preescolar: “Para no embobarnos con la televisión... ¡Hay que aprender a hacer los programas!”. Los académicos dirían: hacer “Percepción activa”. A propósito de estar activa, mi plan de retiro, una vez pensionada, es hacer alianzas estratégicas para extender la Liga a toda la ciudad y a otras. Es una manera de ser maestra pero “en lo suyo” como me dijo Diana, la Secretaria quinceañera de la Liga Juvenil de Televidentes.

Enfoque conceptual y teórico: la fundamentación de la Liga de Televidentes

La experiencia pedagógica de la Profesora Hilda Ortiz se encuentra orientada principalmente desde una perspectiva sociocultural del lenguaje, en el que éste es considerado como un sistema semiótico de mediación que le permite al hombre configurar sentido a partir de su experiencia con el medio natural y social. Desde esta perspectiva, el lenguaje se aprende en tanto se usa en diferentes contextos, con intencionalidades bien definidas y según roles particulares que los sujetos asumen en determinadas situaciones.

Así, el aprendizaje del lenguaje por parte del niño se constituye en una actividad mediante la cual se vincula a una cultura, se apropia de valores y pautas de interacción y se constituye como individuo y como sujeto. Si bien es ampliamente reconocido que el niño posee una predisposición biológica, denominada por Chomsky como un Dispositivo para la Adquisición del Lenguaje, el aprendizaje de las diferentes formas discursivas a través de las cuales el niño conoce su cultura, se apropia de los significados particulares de ésta y aprende a relacionarse con los demás de acuerdo a los parámetros de su comunidad, se corresponde principalmente con los múltiples y variados contextos sociales de interacción en los que el niño se ve envuelto desde el momento mismo del nacimiento. En este sentido, el lenguaje se constituye en “una práctica social, una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 1)

En ello, el lenguaje oral se constituye en una de las primeras formas discursivas a través de las cuales los sujetos configuran sentidos, interactúan y elaboran el pensamiento. Lejos de ser un proceso natural que se desarrolla espontáneamente, el aprendizaje del lenguaje oral y de formas discursivas orales cada vez más complejas, está determinado no sólo por la participación en contextos en donde el uso de las mismas sea necesario, sino por la reflexión sistemática que se realice sobre tales usos.

Lo anterior pone de relieve la necesidad de asumir la oralidad como objeto de enseñanza en la escuela, en donde se adelanten acciones encaminadas al uso funcional, especialmente de formas discursivas orales complejas como la argumentación, la exposición o la explicación y se generen espacios de reflexión sobre las mismas, que permitan la apropiación de saberes referidos a sus estructuras, recursos y usos. Tales procesos son importantes no sólo por las posibilidades que se brinda a los sujetos en la formulación de ideas cada vez más elaboradas, sino por los efectos que el dominio de ello tiene en la formación de sujetos seguros de lo que quieren expresar, con la confianza suficiente para exponer sus puntos de vista y con los elementos necesarios para sustentarlos.

En este sentido, la lengua oral se constituye en “el espacio adecuado para la construcción del respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones de la comunicación, que en última instancia son las condiciones del funcionamiento de un grupo social y de una democracia. En este sentido, la pedagogía, y en especial la didáctica de la lengua oral, requieren de un cuidado especial y de un trabajo sistemático e intencional, de manera análoga a como se aborda, por ejemplo, la lengua escrita o la lectura, para garantizar las condiciones de la participación de la vida social. La construcción de una voz en el espacio escolar implica un trabajo intencional y sistemático por parte de la escuela, pues el habla, a pesar de ser un proceso con el que, en general, los niños cuentan al ingresar al sistema escolar formal, no se desarrolla de modo natural, implica una orientación” (Documento de orientaciones curriculares para el campo de la comunicación el arte y la expresión, 2007, p. 133)

Los anteriores planteamientos conllevan un concepto de didáctica que trasciende y toma distancia de los imaginarios que existen sobre ésta como instrumento, metodología o herramienta para enseñar de manera fácil y entretenida unos determinados contenidos del lenguaje. Por el contrario, la didáctica del lenguaje implica una mirada compleja sobre los procesos y actividades de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, en la que las preguntas por el cómo y qué enseñar se encuentran subordinadas y conectadas de forma interdependiente con las preguntas por el para qué, quiénes, cuándo, dónde y por qué de la enseñanza, en el marco de un contexto sociocultural e institucional determinado. En consecuencia, la enseñanza del lenguaje oral en el aula llevaría a preguntas como ¿Cuáles son los propósitos que se persiguen en cuanto al aprendizaje del lenguaje de los niños? ¿Qué formas de interacción y mediación se proponen de acuerdo a tales propósitos?

¿Cuál es la pertinencia de determinados contenidos en función no sólo de los propósitos sino de la población particular con la que se trabaja?, entre otros.

Así, y de acuerdo con Camps “El campo de la didáctica se sitúa en la interrelación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas [para este caso particular la enseñanza del lenguaje oral], es decir, el sistema didáctico tiene como base la interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, maestro y alumnos y la materia que se enseña y se aprende” (Camps, 2004, p. 1) Además de la interdependencia que existe entre cada uno de los aspectos que constituyen el campo de la didáctica de la lengua, éstos, a su vez, se encuentran determinados por la perspectiva desde la cual se conciba la enseñanza, el aprendizaje y, en este caso, el lenguaje.

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, la perspectiva de didáctica anteriormente expuesta tiene como base una concepción socio constructivista, dentro de la cual no se puede considerar el aprendizaje como el resultado de la transmisión de unos conocimientos que el profesor presenta al alumno para que éste los integre de manera pasiva, ni la enseñanza como la exposición de unos contenidos disciplinares declarativos, que el estudiante deba memorizar (Camps 2004). En cuanto al lenguaje, lo expuesto hasta ahora delinea un panorama en el cual la enseñanza de la oralidad se oriente a la apropiación por parte de los niños de diversas formas discursivas claves para la participación en la vida social y cultural.

En particular, se señala el trabajo sobre discursos complejos como la argumentación, la exposición o la explicación, en tanto, a diferencia de la narración, se usan en marcos de interacción más restringidos. No obstante, lo anterior no quiere decir que sobre estos últimos no se requiera también de un trabajo didáctico sistemático, sino que para los primeros suele contarse con menos elementos que para los segundos, dados los contextos propios de uso de unos y otros. Este aspecto ha sido referenciado por Monserrat Vilá (2005) como un lenguaje oral formal, el cual hace referencia a las implicaciones de hablar en situaciones en las que se tiene poca ayuda de los interlocutores y se tiene que tratar de sobrellevar la situación con éxito, para mantener el tema y la organización del discurso y también las formas adecuadas de decir, en relación con la situación en la que se está desarrollando y produciendo. De acuerdo con la autora estos aspectos hay que aprenderlos y, por lo tanto, enseñarlos.

Pero ¿Qué pueden aprender los niños en el aula acerca del lenguaje oral? Lo más frecuente dentro de las aulas es la realización de actividades esporádicas de lectura en voz alta en las que, por lo general, las reflexiones sobre la oralidad se limitan a corregir aspectos formales como la entonación o el seguimiento de los signos de puntuación. De igual forma, suelen realizarse exposiciones, pero no con el propósito de desarrollar la oralidad o la formalidad del discurso, sino con el fin de apropiarse o comprobar la apropiación de un tema. Desde lo que se ha enunciado anteriormente, los propósitos en la enseñanza del lenguaje oral trascenderían estas actividades hacia el uso efectivo de éste en situaciones auténticas de comunicación, lo cual exige ir mucho más allá de la exposición, por parte del maestro, de una serie de contenidos acerca de lo que la argumentación, la explicación o el diálogo son. En este sentido, la didáctica de la lengua propendería por el diseño de situaciones que impliquen el uso de estas formas discursivas y a propósito de ello, generen la reflexión sobre sus estructuras y condiciones de uso, y desde allí promover la construcción de conocimiento acerca de los mismos. Lo anterior, necesariamente redundaría en la formación de niños autónomos, responsables, críticos, participativos y conocedores de las posibilidades que les ofrece el lenguaje.

En palabras de Cots y Nussbaum (2002) “Si se acepta que el conocimiento no puede ser definido como un espejo de la realidad sino más bien como una construcción de la misma y si se acepta que el conocimiento se crea a través de un proceso dialógico en el cual los individuos expresan y negocian su visión de mundo, es preciso aceptar también que el conocimiento lingüístico supondrá la implicación de los individuos en un proceso de diálogo sobre el lenguaje. Ese diálogo debe ser entendido... como un medio de reflexión sobre las prácticas verbales en contextos sociales específicos”. (2002, p. 67) Lo anterior remite a la necesidad de abrir en el aula espacios orientados no sólo al uso funcional de la lengua en actividades de comprensión y producción, sino también, a la reflexión sobre tales usos y en ello, construir también diferentes conocimientos acerca de la lengua.

A su vez, tales aprendizajes conllevan otros relacionados con las pautas de interacción que el uso del lenguaje oral implica en determinados contextos. Así, por ejemplo, al tiempo que se trabaja sobre la argumentación, es indispensable la reflexión acerca de aspectos como la escucha de la voz del otro, el respeto por la diferencia y la defensa de las ideas propias en el marco del cuidado del

otro. Ello implica que en el aula se discuta acerca de las relaciones y de la estructura de participación fundamentada en reglas compartidas por todos.

Comprender estos parámetros significa aprender a manejar aspectos como el respeto por el otro, la organización en la toma de turnos y la comprensión de en qué momentos es necesario participar y en cuales es más apropiado callar. En estas situaciones, la intervención del docente es fundamental no sólo como moderador sino, en tanto sujeto interesado en provocar un aprendizaje específico, como un referente que media, aclara, reconoce, cuestiona o valida las maneras de interactuar.

La participación en la vida social y ciudadana atiende, según se señala en el documento de orientaciones curriculares para el campo de la comunicación, el arte y la expresión, al reconocimiento por parte de los participantes de las dinámicas de interacción que se han señalado anteriormente. Es mediante el reconocimiento de los otros, como los niños se autoperciben y se dan cuenta que no “están solos”, que existen otros puntos de vista con los cuales es necesario entrar a negociar. Así, la participación, la toma de decisiones, la adopción de roles, la negociación de los sentidos y significados de las palabras y expresiones y la identificación de parámetros, entre otros, se constituyen en aprendizaje tanto en relación con el lenguaje como en cuanto a los principios éticos en los que se enmarcan las interacciones humanas.

De manera particular, en relación con la experiencia la Liga de Niños Televidentes, encontramos el análisis del contenido de la televisión que los niños ven, de los programas que les interesa, como una oportunidad propicia para la enseñanza de diferentes procesos del lenguaje como lo son la lectura de textos audiovisuales, el análisis crítico de los argumentos explícitos e implícitos de los contenidos, la reflexión acerca de las estructuras discursivas y textuales en las que tales contenidos se encuentran organizados, entre otros. En el caso de la enseñanza del lenguaje oral, el análisis de contenidos televisivos significativos para los niños brinda oportunidades valiosas para que expresen sus opiniones, puntos de vista e inquietudes, así como para que argumenten las razones que sustentan sus planteamientos.

Esta perspectiva pone la relación entre los medios y la escuela en un lugar diferente al que tradicionalmente ha venido ocupando, pues a cambio de preguntarse por la influencia o efecto de

la televisión en los niños, los cuestionamientos se orientan hacia el análisis de las formas como los niños leen estos espacios, como se apropian de la información, y frente a esto, la pregunta por cuáles pueden ser las mediaciones que la escuela establezca.

Al respecto, en el documento de orientaciones curriculares para el campo de la comunicación el arte y la expresión se plantea que “Incluir los medios en el aula es comprender que la alfabetización tiene que ver con la formación ciudadana y que en este sentido, la escuela debe instaurarse desde una práctica pedagógica democrática que potencie el pensamiento crítico permitiendo leer aquello que entre líneas del texto mediático se dice pero no se narra directamente. Se hace necesario entonces, que dicha alfabetización construya en el niño referentes para el manejo de la información y para alcanzar el juicio de autoridad, el cual le permite consolidar el criterio de verdad, ya que la credibilidad del relato que otros nos cuentan y que no observamos directamente se funda en la confianza que nos merece el comunicante, sea la persona por ejemplo, el maestro, o sea la institución, por ejemplo, la televisión”, (2007, p. 59).

Lo anterior, propone como retos a la escuela la formación de sujetos críticos, capaces de tomar distancia de los eventos y analizarlos y desde allí, tomar posición, construir planteamientos propios y expresarlos con confianza y solidez. La experiencia pedagógica que se expone a continuación se constituye en una de las formas en las que esto es posible.

Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión

Desde la perspectiva expuesta en el capítulo anterior, el proyecto Liga de Niños Televidentes se configura como marco para el diseño de situaciones didácticas encaminadas a la enseñanza del lenguaje oral. La propuesta se realiza con docentes, niñas y niños de los grados segundo a quinto de educación básica en tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá: Alemania Solidaria, Juan Francisco Berbeo y Alexander Fleming. Fundamentalmente, el proyecto se encuentra orientado a la realización de una lectura crítica de los contenidos de los programas televisivos que ven los niños y, en consecuencia, a una toma de posición por parte de ellos al respecto. En este proceso, los niños tienen la oportunidad de expresar su punto de vista a la vez que se ven abocados a elaborar argumentos cada vez más sólidos para sustentarlos.

Para dar inicio al proyecto, se aplicó una encuesta a 480 niños en la que se les indagaba, entre otros aspectos, por las actividades que realizaban en sus casas. Como resultado de ello, se pudo establecer que la mayoría de los estudiantes, provenientes en su mayoría de un estrato socioeconómico dos y en menor grado, de estratos uno y tres, y que viven solos con el papá o la mamá, o con parientes como abuelas, primos o tíos, comparten algunos momentos de la semana viendo televisión en familia, aunque gran parte de su tiempo libre lo dedican a ver televisión solos o con otros niños.

Estos resultados confirmaron la importancia de asumir estas condiciones como una oportunidad para trabajar el análisis de medios de televisión con los niños y en ello, trabajar por la formación de sujetos críticos, analíticos y responsables frente a los diferentes tipos de información a la que se encuentran expuestos.

Como consecuencia, el trabajo didáctico dentro del proyecto se ha orientado a la lectura crítica de programas de televisión de manera grupal y a la generación de espacios de discusión y argumentación con base en las opiniones de los niños respecto a la pertinencia, calidad y

estructura de los programas que ven. En tanto propuesta didáctica, cada uno de estos espacios es cuidadosa y detalladamente planeado en función de propósitos de aprendizajes concretos. Por ejemplo, se realizan talleres de lectura de textos narrativos breves en los que principalmente se trabaja en el análisis de secuencias narrativas y sus relaciones, así como en la identificación de roles de los personajes.

Otros talleres, como los de análisis de contenidos televisivos, buscan que los niños no sólo refieran el mensaje explícito de lo que ven, sino que analicen las estructuras discursivas de los que se valen sus enunciadores y las intencionalidades comunicativas que persiguen. Estos procesos permiten resignificar pedagógicamente la televisión en el aula de clase, desmitificando sus contenidos y en su lugar, aprovechando su potencial para trabajar con los niños procesos de interpretación analítica y crítica, así como la producción de argumentos orales y escritos.

De igual forma, se realizan talleres de interpretación y elaboración de videos en los que los niños tienen la oportunidad de analizar cómo se hace la televisión, que implicaciones conlleva y en este sentido, reflexionan acerca de aspectos fundamentales como la relación entre los hechos y las representaciones de ellos en la televisión, la configuración de mensajes de forma explícita e implícita y los recursos tanto discursivos como audiovisuales para hacerlo.

En este tipo de actividades los niños también asumen roles concretos como periodistas, reporteros, presentadores o camarógrafos y desde ese lugar, se enfrentan a situaciones reales de producción de diferentes discursos orales como preparar y responder a una entrevista, formular preguntas frente a un gran auditorio y responderlas o dar explicaciones respecto a las opiniones que emiten.

De manera general, todo el proyecto tiene como principio el respeto por las opiniones de los niños, tratando al máximo de no interferir, desde la visión del adulto, en las preferencias e interpretaciones que los niños hacen de los programas que analizan. No obstante, ello no quiere decir que los docentes se hagan al margen y sólo propongan la situación de análisis y discusión. La intervención didáctica del docente se realiza de manera intencionada en función de construir en conjunto con los niños, las condiciones fundamentales para la interacción y argumentación oral, así como en el análisis guiado de tales intervenciones, para desde allí trabajar por la apropiación de saberes fundamentales a este respecto.

La argumentación oral

En cuanto al trabajo acerca de la argumentación oral, se propician discusiones acerca de programas como Los Simpson, los cuales, además de resultar muy atractivos para la mayoría de los niños, representan situaciones o comportamientos que generan polémica. En estos procesos se pretende que los niños, previo a un trabajo de análisis de contenidos que les permita tener mayores elementos para elaborar su planteamientos, expresen lo que piensan y en ello se apropien de estructuras discursivas argumentativas básicas que les permitan incidir en las opiniones o planteamientos de sus compañeros.

Este tipo de situaciones es particularmente potente dado que los niños se ven enfrentados no sólo a hacerse entender frente a un auditorio (sus compañeros) sino a reconocer la existencia y potencial validez de los planteamientos de aquellos, que pueden manifestar opiniones diferentes a las suyas y en ocasiones enfrentadas. En estas situaciones se evidencia cómo el aprendizaje del lenguaje oral, en particular de la argumentación, implica también una dimensión ética de la comunicación, la cual se hace explícita en procesos de desacuerdo y negociación de significados a propósito de un tema en particular.

En esto es importante destacar que, como lo plantea Rodríguez “Todo discurso argumentativo implica necesariamente una dimensión dialógica que manifiesta el carácter discutible del objeto de debate. Este supone que los participantes interpreten los enunciados en el contexto social en el que se producen, con base en cierto número de representaciones comunes relativas a los objetos de la discusión. Se entiende entonces que los actos de argumentación obligan al interlocutor a interpretar los enunciados como argumentos para ciertas conclusiones (muchas veces implícitas) puestas por el locutor” (2002, p.36)

En la participación en la liga de niños televidentes, el aprendizaje de estos planteamientos por parte de los niños, necesariamente se da a partir de la participación en situaciones en las que se ven abocados a argumentar su posición respecto a lo que consideran apropiado o no en relación con un determinado contenido televisivo. A pesar de que en muchas ocasiones entre ellos suelen presentarse numerosas coincidencias respecto a sus apreciaciones, es interesante anotar como

incluso en estos casos, el aprendizaje de estrategias argumentativas se da justamente en la posibilidad de retomar argumentos de otros para fundamentar sus propios planteamientos, o para hacer notar alguna contradicción que invalida la conclusión que otro defiende.

Dentro de este trabajo, es muy importante destacar también los procesos de interacción oral entre docente y estudiantes. A pesar de que en toda relación, y en particular en la relación didáctica maestro - estudiante, existen fuertes marcas de poder devenidas de los roles sociales y responsabilidades diferenciales que cada actor asume, la postura de la docente frente a los niños pone en evidencia un profundo respeto por su ser como sujetos titulares de derechos, sin que ello obvie o invisibilice las diferencias reales (y necesarias)² entre docentes y estudiantes.

Lo anterior, se constituye en un principio fundamental expresado por la docente líder de la experiencia como “la necesidad de asumir a los niños no sólo como sujetos de cuidado, indefensos o con carencias respecto a lo que se espera de ellos, desde una visión del adulto, sino ante todo, como sujetos con una voz propia, que tienen ideas, sentimientos e inquietudes que expresar y que por lo tanto requieren ser tomados como interlocutores válidos”.

Los alcances y logros de la Liga de niños televidentes se evidencian principalmente en dos aspectos. Primero, en relación con los niveles de expresión de los niños se reconoce una apropiación de estructuras discursivas argumentativas que les permiten asumir una postura documentada, sustentarla con planteamientos cada vez más sólidos y adecuar su intervención a un público específico, con intencionalidades reales. Entre otros elementos y condiciones que influyen en estos resultados, se destaca “el lugar intelectual” en el que la docente los ubica. Ellos se sienten confiados en el uso de la palabra porque saben que los consideran capaces de hacerlo y esto les genera seguridad. Además, a través de estos procesos han comprendido la importancia de ser reconocidos como sujetos con voz y de reconocer la voz de los otros y el respeto por ésta.

² Al respecto, se hace referencia a que las relaciones docente – estudiantes son necesariamente asimétricas, sin que ello implique autoritarismo. A lo que se alude es a que al docente le corresponden una serie de responsabilidades que le son propias en función del rol que desempeña y que éstas no pueden ser delegables en los niños con motivo de hacerlos más partícipes de los procesos de enseñanza. Así, un docente puede adelantar propuestas de enseñanza en el marco de actividades interesantes o motivantes para los niños, pero es a él a quien le corresponde, por ejemplo, configurar los procesos de trasposición didáctica en relación con el saber particular que enseña.

Segundo, el posicionamiento de la liga como una “voz” que es escuchada y tenida en cuenta en diferentes instancias reguladoras de la televisión. La liga de niños televidentes ha realizado diferentes actividades que le han valido un reconocimiento importante en diferentes espacios como la Defensoría del Televidente y la Comisión Nacional de Televisión, con resultados de encuestas, análisis, propuestas, entre otros.

Desde esta perspectiva, no es exagerado concluir que la enseñanza del lenguaje oral en la escuela, y en particular de la argumentación, está fuertemente determinada por una perspectiva clara acerca de las implicaciones didácticas que dicho proceso conlleva, tales como el diseño de situaciones que actúen como dispositivos generadores de aprendizajes, acordes a propósitos de enseñanza definidos, la planeación y justificación de determinadas formas de actuar del docente, incluyendo sus intervenciones activas y silencios, la generación de ciertos tipos de interacción, los modos de abordar los objetos de enseñanza y la perspectiva que se tenga de los mismos. Así, en el marco de la Liga de niños Televidentes, se trabaja por la enseñanza de la argumentación oral en tanto práctica de lenguaje, a través de las cuales los sujetos no sólo se constituyen como individuos pertenecientes a un grupo social sino que se ven abocados al uso de formas discursivas complejas, lo que tiene fuertes incidencias en sus posibilidades de construcción de conocimiento.

Comentario a una experiencia con la tele

Eduardo Gutiérrez

Profesor Departamento de Comunicación
Pontificia Universidad Javeriana.

Sabemos de la potencia transformadora de la palabra y de la comunicación. Leemos con cuidado la potente sinceridad con que Celestin Freinet recupera la imprenta como máquina productora de sentidos y materialidad de la práctica comunicativa: posibilidad para una sociedad en crisis en medio de las guerras, alternativa para reinventar el mundo. Accedemos al acervo de experiencia que años después, Paulo Freire lleva a cabo en los procesos de alfabetización como recuperación de la palabra más allá del dominio del código; antes que nada es la posibilidad de poner en juego la propia comprensión del mundo: superar el silencio frente a la desigualdad y la exclusión en América Latina y en el mundo. Seguidores o no de estas perspectivas, y basados en lecturas más locales o generales, diversos maestros en rincones del planeta han creado posibilidades para comunicar, apropiarse máquinas y estrategias de producir sentidos, retomar la palabra, animar la transformación y abrir la crítica. Su trabajo está aquí y allá. Un banco inmenso de experiencia por recoger.

En medio de ese mar de intentos, conversados en un café tras las clases, en el bus de regreso a casa o en medio de las jornadas pedagógicas, emergen procesos que logran llegar a ordenarse, reflexionar su quehacer y hacer visible lo vivido: sistematizan. Un ejemplo es Hablar para participar y decidir, una experiencia que ha caminado entre lugares distintos, en manos de una maestra que en su propia búsqueda y en la de su quehacer pedagógico porta un relato de saber que pone en escena. Sobresale, entonces, que más allá de acción vivida, es materia ordenada y forma visible de la experiencia, recogida en trabajo de cooperación (hoy colaborativo) entre Hilda Mercedes y el equipo de investigación del grupo Pedagogías De La Lectura y La Escritura representado por Zulma y Catalina. El presente capítulo es un conjunto de comentarios que lo único que buscan es interlocutar con esta experiencia: subrayar, acotar, interrogar, celebrar.

Multimedialidad y pluralidad simbólica.

Es obvio, pero hay que ratificarlo: el aula de clase, así como la vida cotidiana es un espacio multimedial y simbólicamente plural. Aunque, por el sentido analítico tras el interés de investigación, la mirada se pose en un punto específico, la dinámica del ecosistema comunicativo escolar requiere y permite lecturas integrales. Es por eso que junto con la lectura rigurosa realizada en esta sistematización que pone en foco la oralidad como centro de la actuación intencionada de Hilda Mercedes, es necesario abrir la perspectiva y ver cómo los impactos de la experiencia realizada, y quizás algo de su propia configuración, se para sobre la mutua dependencia y la interacción entre practicas comunicativas, procesos de construcción de sentido y flujos de intercambios que constituyen la dinámica de la vida escolar. La oralidad es el foco pero no se puede olvidar que no está sola.

Y esto es una tensión fundamental del trabajo que se está sistematizando: es lo oral como finalidad pero lo audiovisual como asunto y como práctica vivida. De este modo, la mirada del conjunto del proceso deja niños hábiles en el uso de la palabra, en la gestualidad y la expresión de su cuerpo y en la actitud propia de la actuación ante las cámaras, usuarios y constructores de imágenes, es decir, gestores de procesos de comunicación, no sólo transmisores adecuados o hábiles presentadores. La multimedialidad no se reduce a los artefactos, también está presente en la interacción y el contacto.

En el video que relata el proceso de trabajo y en la perspectiva de los participantes se nota: son habitantes y productores de sentidos, reflexivos y, sobre todo, hábiles exploradores de posibilidades comunicativas. Lección aprendida: las habilidades en la oralidad crecen mejor en un ecosistema diverso y se despliegan simultáneamente con otras dimensiones. Otra lección: siempre, los efectos de nuestra intervención en el aula serán diversos y complejos, como en un cubo de rubick mover una pieza implica poner en movimiento muchas otras más.

Estamos ante la pluralidad simbólica, lo cual implica que las intervenciones que se hacen en el aula, por más que quieran centrarse en un solo sentido específico, suceden en una explosión permanente de sentidos que fluyen, cambian y se movilizan. En este caso el medio: la tele, es en sí

mismo un sentido en torno al cual se discurre, se dialoga e interviene, y a la vez, constituye un lugar donde convergen múltiples significados. Como decíamos al inicio es apropiarse una máquina de producir sentidos.

La tele: Una especie del ecosistema.

Por esta razón, ocuparse de la tele no es un asunto simple. Sabemos que por años la televisión ha venido a la escuela en medio de: temores por la dinámica incontrolable que suscita la presencia de la caja de Pandora que produce sentidos, enemistades fundadas en su capacidad de competir con los mensajes que propone la escuela, inquietudes por las calidades de los contenidos que circulan con ella. Para traerla al aula pareciera ser necesario haber controlado previamente sus dimensiones y alcances: una guía para mirar los contenidos, un modelo de análisis que centra la mirada sobre los referentes textuales o el contenido, la selección rigurosa del tipo de mensaje que podrá circular y la medida muy precisa de su duración y alcance.

Lo que no quita que con frecuencia la tele venga a la escuela en la más simple de sus versiones sociales: como artefacto para rellenar el tiempo vacío, como caja tonta que emite y emite imágenes y sonidos.

Pero aquí se encuentra un lugar más allá de éste. En principio es necesario señalar que la tele es ante todo un artefacto que habita la vida cotidiana, la apropiación que se ha hecho de ella le ha dado un lugar privilegiado por largos años, en contraposición con otros y guardando siempre una hegemonía hecha de encantos propios de la variedad y la multiplicidad de sentidos. Hoy nuevos actores del ecosistema comunicativo le compiten, las redes de computadoras y los dispositivos móviles en red parecen querer hacer lo que la tele hace, recogerla como parte de sus múltiples posibilidades y cambiar la relación con este artefacto actor de la vida cotidiana. Pero ella se mantiene.

Por ahora, la tele sigue siendo especie dominante en la producción de sentidos sociales, ella viene apropiada por los niños a la escuela. Porque, ya bien lo sabemos, las generaciones hacen usos diferenciados de los medios y en buena parte las maneras de ver televisión cambian según las

edades. De una televisión intensiva atendida permanentemente y definida como agenda y control de las rutinas, a una televisión tenue, constante pero difusa y apropiada por demanda.

En esta compleja trama en que la tele constituye una parte del ecosistema comunicativo extraescolar es a lo que el trabajo que realiza Hilda responde, invita la televisión a la escuela, promueve el diálogo en torno a sus sentidos, relea las posibilidades que tiene y, ante todo, anima a los miembros de la Liga a reinventarla. Y elige una forma interesante para hacer, de un lado, los participantes releen críticamente los mensajes que la televisión propone, debaten, y en ese debatir hacen uso de lo que ellos llaman los secretos para la expresión: escuchar, ordenar las ideas; es decir, le ponen una actitud reflexiva al flujo de sentidos que sugiere la televisión. Pero ésa no es la única oralidad que aprenden. En la relación con los contenidos de la televisión comienzan a producir. Es el tránsito entre la recepción crítica y la producción innovadora. Sorprende la simplicidad con la que esto se puede hacer en la vida cotidiana del aula sin destruir los encantos de la televisión, manteniendo la posibilidad divertida de verla, y promoviendo la mejor de las actitudes críticas: transformarla.

Las narrativas emergentes: crear

Ya la sistematización ha mostrado con amplitud el foco en torno a la oralidad. Una lectura del área de impacto del trabajo realizado sobre la tele más allá de la acción intencionada de tocar el desarrollo de las habilidades comunicativas en lo oral de parte de los niños y niñas de la Liga, muestra de inmediato una serie de factores a los cuales atender y desde los cuales partir para trabajar.

Fragmentos del video que cuenta el desarrollo de la experiencia de hablar para participar y decidir, permiten apreciar a niños apropiados de los micrófonos, fluidos, hábiles en la interlocución con sus entrevistados, deliberantes, dinámicos y llenos de expresividad. Allí, y no sólo en la deliberación y los procesos argumentativos de reflexión sobre la televisión, aprenden oralidad. Replican los modelos que ven, asumen gestos del presentador que domina la cámara, del expositor que apropiado de la escena habla al público distante detrás de las cámaras. Han apropiado,

entonces, el uso estratégico de su palabra oral en el escenario de la visualidad. No olvidan que en la tele la oralidad también es imagen.

En el caso del trabajo de Hilda y los niños y jóvenes de la liga de televidentes y para aquellos que quisieran replicar o emular en parte el trabajo que se realiza en esta experiencia, sería valioso tomar en cuenta que la televisión tiene sus narrativas, y por tanto hace decir de maneras específicas; pero sobre todo dice, se expresa de la manera en la cual socialmente hemos aprendido a verla. De tal modo, que en el ejercicio de réplica expresiva ante las cámaras se corre el riesgo de imitar formas de narrar que por frecuentes, resultan dominantes, pero que no son las únicas formas de ver y hacer creación audiovisual.

Y si a la reinención crítica que se lleva a cabo activamente en la oralidad que reflexiona sobre la tele se adicionara una pregunta complementaria: ¿podemos narrar de otra manera?, y en medio de esta dinámica se pudieran explorar las libertades creativas que el juego con la palabra y con la imagen propician, tendríamos una crítica que pasa hacia la expresión. Crear y recrear la tele ocurre tanto en la perspectiva reflexiva de ver sus contenidos, analizarlos, descomponerlos en la diversidad de piezas, dar razones sobre su naturaleza y posibilidades, como por la perspectiva creativa de salir del canon.

Opciones magníficas como ver televisión de otros lugares del mundo diferentes a la que cotidianamente emiten la multiplicidad de canales que ofrece el mercado, ver televisión hecha por otros niños y muchas otras posibilidades. Retar el lenguaje, explorar la narrativa, recrear los sentidos, reinventar, hacer lo no hecho y construir la otra tele.

Sentidos móviles y dinámicas plurales: aprender ciudadanía.

Ante los hábitos de ver televisión que se han impuesto en la vida cotidiana, no sólo por ella sino por la soledad de la experiencia de estar frente a la pantalla, por las rutinas solitarias de los espectadores y su aislamiento, este proyecto cumple una tarea importante que se despliega en una doble dimensión: recupera la palabra del televidente niño o joven ante el contenido de la

propuesta del medio, y junto con esto trae la tele a la escuela para hacerla un objeto de conversación y una parte del diálogo cotidiano.

Como bien lo señala el texto de la sistematización del trabajo en torno al lenguaje en la experiencia de la Liga de Televidentes no se detiene en el flujo de la oralidad sino que se extiende a la participación, al desarrollo de un tipo de lenguaje que no solamente hace competente comunicativamente sino que habilita como ciudadano. Decir críticamente sobre la tele es a la vez ejercicio de la oralidad y ejercicio de la ciudadanía. Aprender a comunicar no se detiene en el ejercicio de la técnica, sino que se expande hasta las implicaciones que tienen los sentidos que son movilizados en la comunicación.

Esto hace referencia a que el sentido más importante que se produce en el proceso movilizado en la Liga de Televidentes tiene que ver con el ejercicio de la autonomía como ciudadanos. Parados en el lugar de la comunicación siempre hemos soñado audiencias activas, capaces de decidir, reflexivas y en buena parte creadoras. El ideal de la comunicación como espacio de lo público supone que antes que televidentes haya ciudadanos, interpretes capaces de disenso: interlocutores.

Pero si se observa bien lo que se ha señalado en numerales anteriores sobre el alcance de la práctica comunicativa, el ejercicio de la crítica formalizado en la oralidad nos pondría ante la imagen de una ciudadanía de la opinión, de la deliberación en la que podemos reclamar nuestros derechos. Simultáneamente, el ejercicio de la creación y apropiación de los medios de comunicación para reinventarlos nos pone ante otra forma de ciudadanía: la de la creación, la construcción de proyectos alternativos donde se reinventa la sociedad. Sin hacerlo explícito en la experiencia de “Hablar para participar” se sugiere y produce esta segunda posibilidad de ciudadanía.

Sistematizar: el maestro como narrador.

La experiencia siempre desborda la reflexión. Por más que hagamos esfuerzos de mirar estas diversas dimensiones y que algunas veces podamos sentir las menos como acontecimiento y más como un tenue haz que se proyecta en alguna dimensión, en ocasiones como borradores o efectos

no deseados: el proceso de sistematización jugará como una red que no alcanza a captar el todo, pero es indicativa de la posibilidad y potencia de la experiencia.

Si observamos bien, el trabajo que se presenta en tanto sistematización aparte de un ejercicio riguroso en lo metodológico, de una reflexión seria y de un intento por captar alguna de las dimensiones que proyecta el trabajo de una maestra en su aula, reconoce un punto central y fundamental de la reflexión y la actuación pedagógica hoy: el narrar.

Sistematizar implica sobre todo narrar, construir un relato en el que de manera concreta la vivencia sea dicha. Y en este caso la sistematización desarrollada ejerce una actividad potente e innovadora: recupera la palabra del maestro, la recupera en diálogo con otros, cuenta y cuenta de maneras diferentes, y en una sorprendente redundancia usa la imagen para recrear las maneras de contar la experiencia. El video que se hace para relatar la historia de la Liga de Televidentes es, en buena parte, el intento por recoger otro formato que ayude a captar la potencialidad de una experiencia. Hacer la experiencia disponible implica que se pongan en juego tanto la dinámica lógico argumentativo del texto escrito, como las dinámicas expresivas del modo narrativo de la oralidad y las convergencias de uno y otra que lo audiovisual podría ofrecer.

Apunte final.

Los niños más pequeños comentan lo que vieron en la tele el día anterior, otros son presidentes o vocales de la Liga, algunos lideran la construcción de una Liga en el nuevo colegio al que han ido, los grandes quieren hacer cine o experimentar en el contexto audiovisual, unos más se han vuelto inquisitivos entrevistadores o arriesgados camarógrafos del espacio cotidiano escolar. Tiene correo electrónico y página web, han estado en la televisión y concursan por recursos para hacer sus propias innovaciones visuales. Apropian y habitan posibilidades comunicativas con las que son ciudadanos: producen sentidos.

La Habana, Bogotá Octubre de 2009.

BIBLIOGRAFÍA

Calsamiglia, & Tusón, A (1999). Las cosas del decir. Ariel Editorial. Barcelona.

Camps, A (2004). Objeto, ámbitos y modalidades de investigación en didáctica de la lengua. En: revista lenguaje No 32. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Cali.

Cots & Nussbaum (2002). Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Editorial Milenio. Madrid.

Secretaría de Educación Distrital (2007). Documento de orientaciones curriculares para el campo de la comunicación, el arte y la expresión. Serie Cuadernos de Currículo.

Rodríguez, (2002). Formación, interacción, argumentación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Vila, (2005). El discurso oral formal. Editorial Graó. Barcelona.

ANEXOS

**Anexo N°1 – Instrumento 1: organización, categorización de la información de la experiencia
“Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la
televisión”**

Fuente	Fecha:	Descripción: temática o problemática a la que alude,	Contexto	Observaciones:
Formulario01		Formulario de inscripción diligenciado por un niño que desea ingresar a la liga. En éste se incluyen datos de identificación y preguntas relacionadas con los hábitos televisivos y el uso del tiempo libre.	Inscripciones para formar parte de la liga.	
Formulario02		Formulario de inscripción diligenciado por un niño que desea ingresar a la liga. En éste se incluyen datos de identificación y preguntas relacionadas con los hábitos televisivos y el uso del tiempo libre.	Inscripciones para formar parte de la liga.	
Formulario03		Formulario de inscripción diligenciado por un niño que desea ingresar a la liga. En éste se incluyen datos de identificación y preguntas relacionadas con los hábitos televisivos y el uso del tiempo libre.	Inscripciones para formar parte de la liga.	
Formulario04		Formulario de inscripción diligenciado por un niño que desea ingresar a la liga. En éste se incluyen datos de identificación y preguntas relacionadas con los hábitos televisivos y el uso del tiempo libre.	Inscripciones para formar parte de la liga.	
Formulario05		Formulario de inscripción diligenciado por un niño que desea ingresar a la liga. En éste se incluyen datos de identificación y preguntas relacionadas con los hábitos	Inscripciones para formar parte de la liga.	

LA SISTEMATIZACIÓN COMO INVESTIGACIÓN: UN CAMINO PARA TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA

Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión

		televisivos y el uso del tiempo libre.		
Datos Coordinadores06	2006	Es un documento en el que se encuentran los datos de los coordinadores de la Liga en los colegios Tomás Carrasquilla y Juan Francisco Berbeo. Además, en la parte inferior de la hoja se encuentran las votaciones correspondientes a la elección del coordinador.	Elección del coordinador de la liga.	
Guía Informe Parque07	2007	Es un informe que los estudiantes deben elaborar de manera individual después de la visita al Parque El lago. El documento es una guía para realizar el informe inicialmente presenta los aprendizajes que se pueden alcanzar y luego se presenta el procedimiento y el formato para autoevaluar el informe una vez se haya realizado.		El estudiante no elaboró el informe, sino que realizó un dibujo. En la guía se menciona que los mejores informes se anexarán al proyecto de lectura y escritura.
Formulario08		Formulario de inscripción diligenciado por un niño que desea ingresar a la liga. En éste se incluyen datos de identificación y preguntas relacionadas con los hábitos televisivos y el uso del tiempo libre.	Inscripciones para formar parte de la liga.	
Guión09	2007	Son cuadros en los que los niños organizan un programa. Detallando en tiempo ¿Qué se ve? Y ¿Qué se oye?		
Formulario11		Formulario de inscripción diligenciado por un niño que desea ingresar a la liga. En éste se incluyen datos de identificación y preguntas relacionadas con los hábitos televisivos y el uso del tiempo libre.	Inscripciones para formar parte de la liga.	
Encuesta niños12	2008	Es un ejemplo de una encuesta que se realizó a los niños sobre la		

		programación en televisión de un fin de semana.		
Encuentados10	2008	Es un ejemplo de una encuesta realizada a docentes sobre la predilección en los canales, los noticieros y la manera como estos últimos podrían abordarse en la escuela.		
Registro de observación13	2006	Es un registro de observación realizado por un niño sobre un programa de televisión. (¿Qué veo? ¿Qué no me gusta?)		
Autorizaciones14	2006	Son las autorizaciones de los padres para asistir a un evento en el Senado de la República		
Tabulación encuesta15		Tabulación de una encuesta realizada a estudiantes de bachillerato sobre los hábitos de consumo televisivos.		
Encuesta padres16		Ejemplo de una encuesta realizada a padres de familia sobre hábitos de consumo televisivo y manejo del tiempo libre. El resultado de dicha encuesta fue un documento sobre recomendaciones para el aprovechamiento del tiempo libre en vacaciones.		Sería interesante conocer el documento final producto de las encuestas y si los niños intervienen en algún momento del proceso.
Tabulación17.18		Tabulación de encuestas sobre programación de televisión.		
Cuadro de opiniones19	2006	Es un ejemplo de un cuadro de opiniones que llenan los estudiantes con respecto a un programa específico, en este caso “Los picapiedras”.		
Tabulación20	2006	Es la tabulación realizada por los niños de una encuesta realizada a los niños sobre su programa favorito en el colegio Juan Francisco Berbeo.		
Tabulación21	2006	Es una tabulación realizada por los		

		niños de una encuesta realizada sobre ¿Cómo se ven los niños en televisión?		
Cuestionario 2	2006	Es un cuestionario para que los niños se preparen para un encuentro con la defensora del televidente del canal caracol. (Prepararse y estar informado para hablar sobre algo)		
Cuestionario 3	2006	Es un cuestionario para que los niños se preparen para un encuentro con la defensora del televidente del canal caracol. (Prepararse y estar informado para hablar sobre algo)		
Taller comprensión y producción 24		Es un taller de lectura que consta de tres puntos: 1. Leer un poema de Jairo Anibal Niño 2. Explicar en sus palabras lo que le sucede al niño del poema 3. Responder una pregunta de opinión relacionada con el tema del poema.		Taller para grados tercero y cuarto.
Formato de evaluación Interpretación, producción 25	2003	Es un cuadro en el que se evalúa la interpretación y producción de los estudiantes a partir de ítems como identificación de la idea global, progresión temática, concordancia, pertinencia, etc.		
Carta al Presidente Comisión Sexta Senado de la República	Diciembre 5 de 2006	Carta en la que Hilda solicita al presidente de la comisión sexta del Senado de la República que los niños directivos de la liga puedan asistir al foro de televisión para presentar un video de opiniones y dos propuestas: <ul style="list-style-type: none"> - El fortalecimiento de la programación infantil de Señal Colombia - Un espacio en televisión para las ligas de televidentes infantiles. 		¿Cuál es el video clip que se proponía presentar? “de presentar un video-clip con opiniones de los niños sobre la calidad y las preferencias de programación televisiva y

				<p>exponer dos propuestas, construidas por ellos para que mejore la televisión infantil, a saber:</p> <p>Fortalecer la programación para niños en Señal Colombia.</p> <p>Crear un espacio en algún canal público para que las ligas de televidentes infantiles puedan expresarse.”</p> <p>A esta carta se anexa el resumen de la ponencia (Siguiete fuente).</p>
Noticia en la Comisión Nacional de Televisión	Noviembre 2008	Noticia en la que se presentan los resultados de la encuesta realizada por la liga de niños televidentes en relación con el tiempo que dedican a ver televisión y los programas que más les gustan.	Se encuentra en el siguiente enlace: http://www.cntv.org.co/cntv_bop/noticias/2008/noviembre/14_11_08b.html	
Video de selección de cargos directivos en la liga 53	2009	Los niños hablan y se presentan ¿Por qué se postulan para asumir un cargo? Inicio de una entrevista a una de las niñas de la liga de televidentes.	Selección de cargos directivos que se lleva a cabo en un encuentro de los niños de la liga.	

Video 31	2005	Video de aproximadamente 45 minutos. Conversatorio con Amparo Pérez, defensora del televidente del Canal Caracol.		
Video de presentación de la liga de televidentes 52	2008	-Los niños se presentan y dicen sus cargos. -¿En qué consiste la Liga de niños televidentes? -Propósito de la liga: Formar televidentes críticos entre 5 y 13 años. -Obra de teatro realizada por los niños. -Actuaciones de los niños		
Video 56		Video los niños hablan de qué ven en la televisión, qué percepción tienen y qué proponen.		Es un video muy bien editado.
Video maestros que aprenden de maestros 55	2007	Video de cierre del programa maestros que aprenden de maestros Lectura crítica de televisión. Los niños entrevistan a algunas de las docentes que asistieron al programa.		
CD Fotos54	2008	31 fotos de los niños en diferentes situaciones y eventos: asistiendo a capacitaciones, en el programa de la defensoría del televidente del RCN, en la Comisión Nacional de tv, etc.	Programa de la defensoría del televidente de RCN, Comisión Nacional de Tv, situaciones de enseñanza entre los niños.	
Video 32	2002	Video de 10 minutos. PEI CED Alemania. El marco de referencia se relaciona directamente con la liga de niños televidentes.		
Video 33	2004	Video en cofinanciación con el IDEP. Los niños representan capítulos de los Simpsons y del Chavo del 8 y hablan sobre ellos.		

Publicación3 4	2005	Se presenta el proyecto, el contexto en el que se desarrolla, los propósitos, el marco conceptual de referencia, la metodología.	Publicación en el libro A-prender los medios, Experiencias pedagógicas. IDEP. Alcaldía de Bogotá.	
--------------------------	------	--	---	--

Anexo N°2 – Instrumento 2: organización, categorización de la información audiovisual de la experiencia “Hablar para participar y decidir: una experiencia pedagógica a partir del análisis de la televisión”

Eje	Video	Segmento	Descripción
Pregunta por el sujeto			
	2	(01: 49: 10 a 02:44:01)	1. Infancia, influencia del abuelo
	2	(02:55:00 a 03:25:27)	Ambiente académico y literario de la familia
	2	(03:26:00 a 03:53:23)	Prohibición de los libros, cien años de soledad.
	2	(06:40:00 a 07: 23:00)	Formación
	2	(04:24:00 a 05:04:14)	Lo que el abuelo hacía reemplazaba la televisión para ellos.

	2	(05:39:00 a 05:43:08); (05:57:00 a 06:11:00)	Maestra por obligación.
	2	(07:50:00 a 09:09: 00)	Cómo surge el proyecto, situaciones argumentativas. Usar voz en off, proyectar visualmente otras imágenes.
	2	(09:24:00 a 09:37:00); (09:37:01 09:48:03)	Cambio de colegio y directivos de la liga (Entrevista a los niños pasar entrevista)
	2	(10: 10: 20 a 10:39:27)	Conformación de la liga (Buscar la ley de ligas) Buscar textos de argumentación Hacia una fundamentación y Intención comunicativa.
Enfoque y otras experiencias			

	2	(07:50:00 a 09:09: 00)	Cómo surge el proyecto, situaciones argumentativas. Usar voz en off, proyectar visualmente otras imágenes.
	2	(09:24:00 a 09:37:00); (09:37:01 09:48:03)	Cambio de colegio y directivos de la liga (Entrevista a los niños pasar entrevista)
	2	(10: 10: 20 a 10:39:27)	Conformación de la liga (Buscar la ley de ligas) Buscar textos de argumentación Hacia una fundamentación y Intención comunicativa.
	2	(10:43:10 a 10:48:04); (11: 02:20 a 11:11:25)	Elección de los representantes

	2	(11:38:20 a 11:46:00)	Encuentros con Amparo Pérez
	2	(12:00:00 a 12:23:22)	Hacer televisión
	2	(13: 22:00 a 13:43:21)	Pregunta –Propósitos (Mauricio hablando de las condiciones para la argumentación)
	2	(14:07: 00 a 14:23:25)	Claves de la argumentación
	2	(14:33:00 a 14:58:13)	Otra clave
	2	(15: 02:00 a 15:13:14)	Escritura. Participación en concursos
	2	(16:29:28 a 16:33:25)	Oralidad, escritura y realización y comprensión audiovisual
	2	(16:45: 00 a 16:54:11)	Logros Apertura y mostrar videos
	2	(17:55:00 a 18:25:10)	Logros en los niños
	2	(18:26:00 a 18:43:16)	Concepción de niño
	2	(23:20:00 a 24:32:29)	Reconocer la concepción que tenía de niño, escribía cartas por los niños.

	2	(19: 42:00 a 19:45:00) ; (19:49: 00 a 19:55:00)	Concepciones alteridad
	2	(20:22:20 a 20:38:20)	Clave, saber de lo que se habla
Enfoque	52	00:29 – 01:21	<i>Expresión:</i> Los niños se presentan y dicen el cargo que tienen en la liga.
	52	03: 29 – 4:19	<i>Expresión:</i> -La presentadora da inicio a una nueva sección del video.
			-Un niño de tercero hace la apertura a la representación que harán sus compañeros.
	31	(Cap. 2) 00:42 – 01:00	<i>Expresión:</i> La defensora del televidente del canal Caracol, Amparo Pérez habla del nivel de las preguntas que hacen los niños de la liga.
	56	00:16-00:56	<i>Expresión:</i> Germán Camilo de 4 años habla de un programa de televisión sobre la muerte de la princesa Diana.
	56	07:11 -09:09	Los niños proponen qué hacer para mejorar la televisión.
	31	(Cap. 2) 02:17-	Niño pregunta en la entrevista a Amparo Pérez.

	53	09:30- 10:12	Linda, la presentadora habla de su rol en la liga de niños televidentes ¿Qué implica ser reportera?
	52	00:00 – 00:28	Los niños dicen cada uno una palabra para presentarse diciendo que son del Colegio Tomás Carrasquilla y que pertenecen a la liga. (Podría servir para la presentación)
		01:25 – 03:28	¿En qué consiste? La presentadora cuenta cual es el propósito de la liga.
	En voz en off Hilda va contando en qué consiste la liga de niños televidentes.		
	-Propósitos		
	-Presencia en varios colegios		
	-Selección de directivos		
	-Formación de los grandes a los pequeños.		
	-Diseño de los talleres que se trabajan en el aula de clase.		
	-Proyecciones		
-Habilidades comunicativas, gestión y liderazgo.			
53	03:43 -04:00	Hilda habla del lugar que dan a los niños de la liga en el canal Caracol.	

	56	05: 19- 06:55	Los niños hablan ¿Qué les ha enseñado la liga?, cómo funciona la televisión técnicamente, tener una mirada crítica frente a lo que se ve, hacer reconocer los derechos de los niños, hacer reclamos y críticas positivas sobre lo que se ve en televisión.
	32	01:10- 01:30	-¿Cómo comenzó el proyecto? Desarrollo de competencias narrativas y argumentativas con el apoyo en los programas televisivos.
Focos			
Foco 1: Relatos narrativos	52	04:20- 9:07	-Niño narra una obra de teatro que sus compañeros van dramatizando
Foco 2: Interacción entre pares	53	06:19 -14:00	Hilda explica los roles de la liga y sus interacciones y relaciones. Esto nos permite ver las relaciones y regulaciones que hay entre ellos mismos.

	53	20:44 -22:19	Los niños hablan de la formación que se hace entre pares para asumir los cargos de la liga.
Foco 3: Argumentación	53	13:03 -14:00	Hilda habla a los niños de la importancia de hablar con sustento, con estudios que soporten lo que se dice.
	53	14:13-18:32	Los niños postulan a sus compañeros o se postulan ellos mismos para cargos directivos. Presentan las razones que tienen para postularse o postular un compañero.
	53	18: 39 – 24:24	Otros niños se postulan para diferentes cargos, dan las razones por las cuales quieren asumirlo.
	31	09:06-10:15	Niño presentando su opinión frente a los noticieros.
	56	01:04 -03:23	-Entrevista a los niños sobre sus preferencias en cuanto a canales y programas de televisión.

	56	03:27 – 05:12	-Los niños hablan de lo que les gusta y lo que no les gusta de la televisión y las razones.
	32	01:47 – 04:38	-Clase de la liga. El docente pregunta a partir de un capítulo de los Simpsons. ¿Qué causas conducen a que las familias se desintegren?
			-Respuestas de los niños.
Entrevistas niños y padres			
	20	(0:06:17:11 a 0:06:52:15)	
	20	(0:07:04:14 a 0:07:21:17)	
	20	(0:10:29:00 a 0:10:42:00)	
	20	(0:10:47:23 a 0:10:51:10)	
	20	(0:12:56:17 a 0:15:11:15)	

	20	(0:15:21:26 a 0:17:24:01)	
Imágenes de clase			
	20	(0:01:49:28 a 0:02:53:16)	
	20	(0:02:47:18 a 0:03:13:26)	
		(0:04:09:01 a 05:07:26)	
	20		
	20	(0:09:38:17 a 0:10:04:03)	
	20	(0:10:07:28 a 0:10:18:16)	

Hablar para
participar y
decidir: una
experiencia
pedagógica
a partir del
análisis de la
televisión