

61



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"

PROGRAMA DE EDUCACION PARA LOS MEDIOS DE
COMUNICACION IMPLEMENTADO EN LA ENSEÑANZA
BASICA POR LA SUBSECRETARIA DE SERVICIOS
EDUCATIVOS PARA EL D. F.

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PERIODISMO Y COMUNICACION COLECTIVA
PRESENTA

YARA ELIZABETH | PEREZ GUERRERO



ASESOR:
DRA. DELIA MARIA CROVI DRUETTA

SEPTIEMBRE DE 2002

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

MAMÁ:

Gracias por apoyarme durante todo el tiempo que estuve estudiando y por motivarme a seguir adelante.

DRA. DELIA CROVI:

Gracias porque tuve la fortuna de contar con su valiosa guía para la realización de este reto que fue la tesis.

VLADIMIR:

Gracias por brindarme todo ese apoyo incondicional, para que esa tesis que un día vi tan lejana hoy sea una realidad. Gracias por alentarme a ser mejor cada día, por ayudarme a vencer mis miedos y por ser más que mi maestro, mi amigo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN		9
CAPÍTULO 1	"UNA MIRADA AL PASADO PARA ENTENDER EL PRESENTE"	19
1.1	Reflexiones en torno al papel de los medios de comunicación en la educación	24
1.2	Educación para los Medios un enfoque necesario en la relación escuela-medios-familia	26
1.3	Plan de Niños (Plan DENI)	31
1.4	Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA)	33
1.5	Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina (ADIRA)	35
1.6	Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social (UCBC)	37
1.7	Centro de Investigación en Comunicación Social (CICOSUL)	39
1.8	CALANDRIA	42
1.9	Experiencias en México	45
1.10	El recuento de la historia	47
1.10.1	La televisión y los niños (CONAPO)	50
1.10.2	Taller de análisis de mensajes (ILCE)	52
1.10.3	Talleres para niños de escuela	55

	primaria (ILCE)	
1.10.4	Guía del televidente para padres de familia (ILCE)	58
1.10.5	Paquete Multimedia (UPN/ILCE)	60
1.10.6	Mirando la Tv desde la escuela: el maestro frente a la influencia televisiva en la escuela, Mirando la Tv desde la escuela: la televisión entra al aula (Fundación SNTE)	63
1.11	Interpretación pedagógica de las propuestas	65
CAPÍTULO 2	UNA MIRADA AL PRESENTE PARA ENTENDER EL FUTURO	71
2.1	Dirección General de Operación de Servicios Educativos	73
2.2	Dirección de Educación Inicial	74
2.3	Coordinación Sectorial de Educación Preescolar	75
2.4	Coordinación Sectorial de Educación Primaria	75
2.5	Coordinación Sectorial de Educación Secundaria	78
2.6	Dirección de Educación Especial	80
2.7	Unidad de Educación Básica para Adultos (UCEBA)	81
2.8	Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa	82
2.9	Aspecto sindical magisterial en el Distrito Federal	88
2.10	Aspecto técnico-pedagógico de la operación de los Servicios	90

	Educativos en el Distrito Federal	
2.11	Programa de Fortalecimiento Escolar	91
2.12	Programas Compensatorios y Complementarios	93
2.13	Radiografía del Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la Visión Crítica	95
2.13.1	Surgimiento y estructura académica	95
2.13.2	Modelo operativo	102
2.13.3	Etapas de operación y crecimiento del programa	110
2.13.4	Metodología de la capacitación	117
2.13.5	Curso: Introducción a la percepción, apropiación y uso de los medios en el aula; el profesor como educador	121
2.13.6	Cursos de formación: Historieta y video como dispositivos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación básica. Guiónismo	123
2.14	Reflexiones iniciales en torno al PEM-DVC	127
CAPÍTULO 3	EL CAMINO DE LA BÚSQUEDA DE LOS FACTORES DEL ÉXITO	129
3.1	Encuadre metodológico	131
3.2	Ruta metodológica	134
3.3	Reflexiones en torno a lo metodológico	142
CAPÍTULO 4	LOS ASPECTOS DEL ÉXITO	143

4.1	Esfera Institucional: la mano invisible que controla la escuela	145
4.2	Esfera Institucional: hacia una política mediática	171
4.3	Esfera docente a individuo	181
4.4	En torno al proceso de capacitación	192
4.5	En torno al seguimiento de la operación y aplicación del programa en las escuelas	219
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		243
	Esfera Institucional	244
	Desde la esfera docente a individuo	245
	En torno al proceso de capacitación	246
	En torno a la operación y aplicación del programa en las escuelas	246
	Recomendaciones para la coordinación general del programa	247
	Recomendaciones para el curso de "Introducción a la percepción, apropiación y uso de los medios en el aula; el profesor como educador".	248
	Recomendaciones para la estrategia de seguimiento y retroalimentación.	249
BIBLIOGRAFÍA		251
ANEXOS		

INTRODUCCIÓN

Si en este momento se hiciera un análisis de los tiempos que vive la humanidad, es indudable que la constante sería la multitud de cambios sociales, políticos, económicos, culturales y educativos. Estos cambios, en unos cuantos años, nos presentan un mundo muy diferente al que creíamos conocer.

Por lo pronto, nuestro país recibe el naciente siglo XXI con la alternancia en el poder, tras setenta años de gobiernos priístas, algo que para muchos era imposible de creer o imaginar. Sin conceder que la entrada de Vicente Fox a los pinos sea sinónimo de cambio, si lo es de que en nuestro país "algo" está sucediendo y se encuentra en proceso.

En el contexto mundial, los atentados del 11 de septiembre de 2001 marcan un nuevo punto en la búsqueda de la hegemonía y del equilibrio mundial; se quiera o no, todos los países se encuentran inmersos en la declaración de guerra que han hecho los Estados Unidos de Norteamérica al terrorismo; en los próximos meses y años se podrá

observar los alcances de dicha estrategia y sus repercusiones en los bloques e intercambios económicos, políticos, sociales y culturales.

La humanidad en su búsqueda y generación del conocimiento, se encuentra en el momento clave en donde habrá de decidir el camino a seguir; tenemos en frente un serio dilema ético y moral respecto a hasta donde llegar y qué hacer con el conocimiento generado; la clonación de humanos se ofrece como la punta del iceberg de la prueba que tenemos.

Sea como sea, las nuevas generaciones nacen en un nuevo contexto local y mundial, en donde nunca como antes, el conocimiento es tan inacabado, perfectible y dinámico. Cuando se piensa que se conoce todo, que se ha llegado a la cúspide del desarrollo de la humanidad, surgen nuevos conocimientos, aprendizajes y experiencias.

Sin embargo, este proceso de cambio no es nuevo en el devenir de la humanidad; nos encontramos en un proceso cíclico de búsqueda y de generación del conocimiento. Tal como lo consigna Toffler en su obra "La tercera Ola", estamos viviendo la revolución tecnológica, misma que ha contribuido a modificar la percepción del mundo, toda vez que gracias al desarrollo tecnológico las distancias se han acortado, los tiempos y formas de trabajo y por lo tanto, de vida misma han cambiado.

Los medios de comunicación masiva, firmes exponentes y beneficiarios de las aplicaciones de las innovaciones tecnológicas, han experimentado un proceso de expansión, por lo cual hoy día su presencia e influencia se deja sentir en toda actividad del hombre. Baste observar el cambio que viene experimentando el medio de comunicación más importante a finales de este siglo; la televisión, misma que ha pasado de ser un medio limitado en cuanto a opciones y cobertura, a un medio en el que convergen una serie de medios dentro de sí mismo.

Una preocupación recurrente que conduce a una estrategia concreta

Desde el nacimiento de los medios de comunicación masiva, como fue el caso del cinematógrafo, han existido diversas lecturas y por ende, lecturas en torno a éstos. Pero, no es sino hasta el nacimiento y el consumo masivo de la televisión que surgen con fuerza voces de preocupación en torno al papel que vienen ocupando los medios de comunicación en la vida de los individuos.

La televisión, para bien o para mal, es el punto de partida en torno al análisis y reflexión del papel que juegan los medios de comunicación masiva en los intercambios sociales. La televisión se presenta como la punta de lanza de un complicado sistema de oferta y consumo de mensajes, ya sea a través de ella, o de la publicidad.

Los niños y niñas urbanas pasan más tiempo en compañía de los personajes de las caricaturas y telenovelas que con sus padres y hermanos. Compensan su soledad con la "compañía amable y familiar" de los medios: particularmente la radio y la televisión, y más recientemente con los videojuegos, conviviendo y en ocasiones apropiándose de los innumerables mensajes que constantemente reciben, sin que nadie los oriente y mucho menos cuestione la manera en que se relacionan con los medios y sus mensajes. Es en este sentido, que las voces de alerta de algunos sectores de la sociedad, retoman viejas preocupaciones en torno a la influencia que tienen los "massmedia", especialmente en niños y jóvenes.

Desafortunadamente, en este contexto de múltiples y acelerados cambios, la educación se ha mantenido estática y alejada de los medios y sus mensajes, dejando de lado su capacidad mediadora entre lo que ofrecen los medios y la realidad que viven sus públicos. Por ello, y como

una preocupación personal y profesional, en la presente tesis se encuentra presente la revisión del papel que juegan los diferentes actores de la relación familia-escuela-medios de comunicación en el México de hoy, pero con la mira puesta en lo que la escuela y la familia debe hacer para el siglo XXI, siempre pensando en transformar esa compleja relación.

Es importante que los profesores y las profesoras, los padres y madres de familia se den cuenta que más que estar en contra de los medios, es necesario utilizarlos en beneficio de la sociedad a partir de la realidad que se vive. Entenderlos y aprender de ellos es algo que se ha vuelto necesario, sin que esto signifique un acuerdo total e irreflexivo con la manera en que se manejan los medios de comunicación.

Por ello, fue una sorpresa encontrar en mi propio país y ciudad, una propuesta metodológica dirigida a enseñar y promover una nueva forma de relación de la escuela hacia los medios de comunicación; refiero concretamente el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica (PEM-DVC).

A manera de introducción, este programa surge en la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal en el ciclo escolar 1996-97. En ese ciclo escolar se desarrolló la etapa piloto que contempló un proceso de capacitación a 152 profesores de grupo y cuerpos técnicos.

En el siguiente ciclo escolar (1997-98) se desarrolló una segunda fase piloto, en la que se incorporaron más de 1,200 cuerpos directivos y de supervisión, atendiendo una demanda de los profesores de grupo y alcanzando una cifra de más de 4,500 profesores capacitados durante ese ciclo escolar.

Sin embargo, es durante el ciclo escolar 1998-99 cuando se presenta un crecimiento acelerado en el número de profesores que se incorporan al esquema de ingreso y permanencia del programa, alcanzando una cifra récord de más de 17,000 profesores capacitados durante el ciclo escolar y 6,000 en el período de receso de julio y agosto, abriéndose en esta etapa de generalización, el acceso a profesores de todos los niveles y modalidades de educación básica de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Si bien, hay que reconocer que la puesta en marcha del PEM-DVC es tardía en el panorama nacional, que desde mediados de los ochenta contaba con propuesta de Educación para los Medios, y mucho más en el internacional, que desde inicios del siglo XX en los países desarrollados se presentaron propuestas al respecto, en términos objetivos, su crecimiento y expansión parecen haber recuperado el tiempo perdido y son evidencias del éxito tenido entre los profesores de educación básica del Distrito Federal.

El panorama muestra cifras alentadoras, que indican que en un ciclo escolar de su etapa de generalización llegó a más del 20% de los profesores de educación básica, en términos relativos y absolutos, ningún otro programa ha logrado una expansión tan amplia ni acelerada, ofreciendo hasta el momento tres cursos de capacitación que en total suman una oferta de más de 80 horas de capacitación, a las que tienen acceso todos los profesores de educación básica de la Ciudad de México.

Problema de Investigación

Cuando un programa muestra en la mayor parte de sus resultados números favorables, que indican que se está teniendo éxito, tanto en lo que se refiere al número de profesores que participaron durante un período determinado, como por las ventajas educativas reconocidas por los mismos profesores, entonces resulta necesario preguntarse de manera seria respecto a cuáles son los factores de éxito de una intervención.

El estudio de los factores del éxito de un programa en general, y en el caso del Programa de Educación para los Medios; Desarrollo de la Visión Crítica, en particular, debe ser una de las tareas centrales de investigación por parte de la institución que permita el crecimiento del programa mismo, en términos de mejorar la oferta de servicios como en términos de su diversificación.

Inicialmente se puede pensar que el éxito depende únicamente de la novedad de la temática abordada en el PEM-DVC, en términos de que los medios de comunicación masiva día a día atraen la atención de más personas, sean porque están presentes en toda actividad humana, o porque presentan innovaciones asombrosas, sin embargo, considerar que el éxito de un programa institucional se debe a su temática, sería poseer una mirada reduccionista, de algo, que indudablemente, tiene más factores de éxito y no sólo su temática.

A partir de la experiencia vivida durante el curso de dicho programa, al cual accedí al acompañar a mi madre, que es profesora de educación física en una escuela de nuestra ciudad, y observar la forma en que se comportaron los profesores asistentes, es que nació en mi la

curiosidad por investigar más a fondo la propuesta metodológica del PEM-DVC.

La investigación de los factores del éxito del PEM-DVC, consignados en esta tesis, solamente considera el ciclo escolar 1999-2000, periodo durante el cual se presentó el mayor índice de crecimiento con relación a la cantidad de profesores incorporados al mismo.

El problema teórico de la investigación -indagar los factores que han permitido el éxito del PEM; DVC- implicó reconstruir, por una parte el camino organizacional y académico al interior del programa con la finalidad de conocer su estructura, funcionamiento y recursos que utiliza para su operación. Así, como la revisión de los documentos publicados por el programa desde su puesta en marcha en 1996, entre los que se consideraron los documentos publicados a manera de artículos y las diferentes versiones de los libros que se han producido.

Para establecer la semejanza-diferencia del programa con otros programas de Educación para los Medios, se recopiló información de los programas que se han diseñado y de los cuales se han producido materiales impresos en los últimos 20 años en el contexto nacional.

En términos generales se empleó una metodología inductiva, enmarcada en lo que se conoce como Teoría Fundada, que implica el empleo de instrumentos y técnicas cualitativas de recolección de datos empíricos, sin que ello descarte la posibilidad del empleo de técnicas cuantitativas.

Objetivos de Investigación

Para la investigación se plantearon siete objetivos específicos, tres particulares y uno general, que permiten analizar la ruta metodológica y resultados del PEM-DVC y, así identificar y medir el grado de éxito del mismo.

Objetivo general:

- Analizar los factores que permitieron al PEM-DVC mostrar un alto índice de crecimiento durante el ciclo escolar 1999-2000, para comprender el impacto y aceptación tenido por parte de maestros de educación básica en el Distrito Federal a través de:

- a) recuperar opiniones y experiencias de diversos profesores incorporados al programa durante las diferentes etapas; piloto 1 y 2, expansión y consolidación

- b) comparar sus planteamientos centrales con los de otras experiencias mexicanas en educación para los medios.

Objetivos particulares

- Identificar los factores que han permitido el éxito del PEM-DVC a partir de la oferta institucional.

- Establecer la relación que existe entre la oferta institucional del PEM-DVC y la opinión de diversos profesores incorporados durante el ciclo escolar 1999-2000, con relación a capacitación, operación y estructura del programa.

- Comparar los planteamientos centrales de las experiencias en Educación para los Medios en México.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos fundamentales del programa de capacitación y que permiten el éxito del PEM-DVC
- Identificar los elementos fundamentales de la estructura del programa y que permiten el éxito del PEM-DVC
- Recuperar la opinión de algunos profesores incorporados al PEM-DVC en el ciclo escolar 1999-2000, en términos de capacitación, operación y estructura del programa
- Relacionar la opinión de los profesores en términos de capacitación, operación y estructura del programa con los ejes fundamentales planteados por la institución.
- Revisar las experiencias mexicanas en materia de Educación para los Medios.
 - Identificar los planteamientos centrales de dichas experiencias
 - Comparar los planteamientos centrales de las diferentes propuestas revisadas.

Descripción sintética de la tesis

El documento final de tesis está organizado en cuatro capítulos y un apartado de conclusiones y recomendaciones al programa. El primer capítulo, "Una mirada al pasado para entender el presente", tiene como intención principal establecer las condiciones contextuales en las que se inserta la Educación para los Medios en el ámbito Latinoamericano y en México. Así, se hace un breve recorrido por las experiencias más importantes en la región y en el país, que pueden considerarse como exitosas, sea por los resultados que han logrado en términos de investigación o por el diseño de programas de intervención y materiales de trabajo.

El segundo capítulo "Una mirada al presente para entender el futuro" permite ubicar estructural y orgánicamente al PEM-DVC dentro de las funciones y políticas educativas de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Se hace la reconstrucción y seguimiento de la ruta metodológica y de operación que ha seguido el programa, lo que permite entre otras cosas, recuperar los principales preceptos que dieron origen al programa, analizar la evolución entre cada una de las diferentes etapas por las que a pasado, etcétera.

El capítulo tercero, "El camino de la búsqueda de los factores del éxito" constituye el apartado metodológico de la tesis; en él se ubica el encuadre y la ruta metodológica de la investigación. En la apuesta metodológica se vincularon datos cuantitativos y cualitativos para realizar una aproximación a los aspectos que den explicación a lo que para efectos de la investigación, se definió como éxito.

El capítulo cuarto. "Los aspectos del éxito" da cuenta del análisis e interpretación de resultados de los diferentes instrumentos de investigación empleados, mismos que permitieron la identificación de los aspectos que distinguen al PEM-DVC de las experiencias anteriores tanto en el contexto nacional como Latinoamericano y, que sin lugar a dudas, lo colocan como una experiencia exitosa.

Las conclusiones y recomendaciones son el punto culminante del problema de investigación planteado, toda vez que no sólo se logró la identificación de los aspectos que han permitido que el PEM-DVC tenga éxito, más aún, se identificaron aspectos vulnerables que requieren atención inmediata, que de no realizarse, ponen en peligro inminente el futuro de esta propuesta de intervención y mediación.

CAPÍTULO 1

UNA MIRADA AL PASADO PARA ENTENDER EL PRESENTE.

Educación, comunicación, medios, tecnologías. Cultura, aprendizajes, información, consumo, entretenimiento, hábitos, actitudes y conductas. Todos estos elementos forman parte de la realidad mediática que vivimos como sociedad día a día.

El telón del Siglo XX ha caído, dejándonos en la búsqueda constante de quiénes somos y hacia dónde vamos en un mundo que no es el mismo, los cambios sociales, políticos, culturales y económicos de los últimos veinte años han borrado de golpe la forma en que concebíamos el mundo a partir de lo que nos enseñaron en la primaria y en la secundaria; por ejemplo, el fin de la Guerra Fría no sólo implicó el termino de la carrera armamentista entre el capitalismo y el socialismo, sino la modificación sociocultural del mundo entero. Ahora se configura el nuevo orden mundial bajo las reglas del mercado global e interconectado, de tal forma, lo

que sucede en la economía de cualquier país tiene fuertes repercusiones en todas las naciones, especialmente en los mercados emergentes.

En los inicios del tercer milenio la guerra o el orden mundial no se establece a partir del armamento, sino que éste deja su lugar a las nuevas tecnologías de información que son justamente las que posibilitan que las economías, la cultura y lo intercambios sociales sean globales.

Este escenario globalizado de cambios constantes, está modificando radicalmente lo que hasta mediados de la década de los noventa se conocía como comunicación masiva y cultura de masas:

...es necesario entender lo que significa la globalización a la luz de la comunicación global y cómo ésta ha transmutado lo que hasta hace unos años se conocía como comunicación masiva y cultura de masas... La comunicación masiva, aún cuando recibe su nombre por su capacidad de llegar a un público numeroso (millones de personas), a diferencia de la comunicación global, está limitada en gran medida al poder de alcance que tiene el medio de comunicación del que se trate. Poder que no se refiere sólo a la capacidad técnica de transmisión y recepción, sino además a la posibilidad que le brinda la racionalidad político-comercial... en la comunicación masiva el polo predominante lo es, el mismo medio de comunicación...

... la comunicación global continúa siendo masiva, pero su modelo comunicacional comienza a dejar de ser unidireccional, adoptando gracias a la posibilidad de interacción que dan las nuevas tecnologías, un carácter de comunicación intermedia y en algunos casos, de comunicación interperso-medializada (Peña Vladimir, 2001)¹.

De tal forma, todos en mayor o menor medida, vivimos y sentimos la llamada revolución informática.

¹ Peña Ramos Alexandrov Vladimir. NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES EN LA ERA DE LA COMUNICACIÓN GLOBAL Y LA CONVERGENCIA TECNOLÓGICA. Editorial Visión Crítica Tercer Milenio. México 2001.

Es de tal importancia el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información, que resulta más que acertada el que la doctora e investigadora Delia Crovi Drueta califique al Siglo XX como el siglo de la comunicación:

*La centuria que termina podemos calificarla como de la comunicación. El Siglo XX se ha caracterizado por el desarrollo de tecnologías que propiciaron nuevas formas de comunicación, las que a su vez dieron lugar a importantes cambios sociales... el Siglo XX se inició cuando la sociedad de masas estaba en gestación... cada uno (medios), en su momento fue un desarrollo técnico que al insertarse socialmente tuvo repercusiones que están más allá de toda duda... estos cambios, sin embargo, no deben ser interpretados dentro de los parámetros del determinismo tecnológico, sino como consecuencia de las **producciones y prácticas culturales** de esas dos épocas².*

De tal forma, los medios de comunicación global como el Internet y las nuevas tecnologías tienen su valía en las repercusiones sociales, esto es, en la forma en que el hombre hace suyos dichos dispositivos tecnológicos y éstos a su vez modifican costumbres y actitudes del hombre. Los medios ocupan nuevos espacios dentro de la vida cotidiana de los sujetos sociales; se adaptan y transmutan acorde a los tiempos sociopolíticos que vive la humanidad.

Porque nunca antes los medios de comunicación habían tenido tal importancia en el devenir de la humanidad, es que se hace necesario e imprescindible para todo estudiante de las Ciencias de la Comunicación analizar las múltiples formas en que las sociedades se relacionan con ellos y por ende, los usos que les dan. No es posible dejarse llevar por la inercia de los vientos de cambio, ni por el determinismo tecnológico –en donde la tecnología tiene valla por sí misma- sin analizar el *aquí* y el *ahora* para la construcción de un *mañana*.

² Crovi Drueta Delia. "El siglo de la comunicación". En REVISTA MEXICANA DE COMUNICACIÓN. Fundación Manuel Buendía. Núm. 63. México, 2000.

Al analizar la forma en que los medios y las tecnologías han ido cambiando, no puede dejarse de analizar y comparar a dos de las instituciones depositarias de la educación en la sociedad: la familia y la escuela.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías marcan su propio ritmo. La pregunta es ¿hasta cuándo la escuela y la familia se darán cuenta que su dinámica está desfasada de los intereses de los niños, niñas y jóvenes.

La vinculación educación-medios es, en este contexto, de fundamental importancia. Guillermo Orozco en diversas ocasiones ha señalado que el gran poder de los medios consiste en "certificar" la realidad a través de su potencial para la representación³. Justamente por esta certificación de la realidad, es que el sistema educativo y por ende la escuela, debe proponer esquemas que permitan a profesores, alumnos y padres de familia el análisis sistemático de esa representación de la realidad.

Es importante tomar en cuenta que desde hace un lustro se ha acelerado la tendencia de las empresas de medios de comunicación masiva en convertirse en empresas o conglomerados multimedios. Estas empresas diversifican sus campos de acción, integrando nuevas aplicaciones tecnológicas y comunicacionales. Las televisoras TELEvisa y AZTECA son ejemplos de ello, ya que no se dedican solamente a la comunicación vía la televisión abierta, sino que incursionan en la radiolocalización, en la telefonía celular y sobre todo en Internet, ampliando con ello su presencia y servicios.

Justamente porque en este nuevo orden económico y político mundial se está dando la formación de grandes corporativos multimedios en unas pocas empresas, se plantea la necesidad urgente de buscar nuevas propuestas para

³ Ejemplo perfecto respecto al papel certificador de la televisión es el caso de la Guerra del Golfo Pérsico. Aquí la televisión (CNN) sirvió para la construcción y difusión mundial de una sola realidad.

analizar y ver críticamente la realidad y las construcciones que los medios hacen de esa realidad.

El maestro Peña Vladimir en su libro "NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES EN LA ERA DE LA COMUNICACIÓN GLOBAL Y LA CONVERGENCIA TECNOLÓGICA", menciona que este escenario mediatizado nos pone ante las siguientes problemáticas:

1. **Exceso de información;** *la televisión, la radio, el Internet, las nuevas tecnologías de información en suma, permiten el acceso de la sociedad a grandes volúmenes informativos. Las preguntas aquí van encaminadas a cómo evitar el perderse entre tal torrente informativo, bajo qué mecanismos y parámetros se distinguirá entre lo que es pertinente y adecuado y, qué ocurrirá con las posibilidades de apropiación crítica de la información.*
2. **El tipo de consumo que hacemos de los medios (hábitos y costumbres);** *con qué tecnologías interactuamos, a qué medios nos acercamos más y por qué.*
3. **La postura (lectura) individual-familiar-social hacia los medios de comunicación;** *qué tipo de audiencia soy, qué opino de los medios de comunicación.*

Por ello, es necesario considerar y reflexionar en torno a la forma en que el contexto internacional y el nacional condicionará la forma de enseñar, los contenidos, los objetivos, etcétera. A partir de esta necesidad, cabe destacar la importancia que adquiere la educación para los medios, un enfoque fundamental en la relación educación-medios, toda vez que las nuevas tecnologías de información entrañan cargas simbólicas diversas que demandan intervenciones que permitan a la sociedad un pensamiento crítico y autónomo.

A) REFLEXIONES EN TORNO AL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Es innegable que los medios de comunicación masiva juegan un papel importante en la socialización del sujeto a lo largo de su vida, especialmente en polos urbanos como la Ciudad de México, donde la organización familiar se ha visto alterada por la crisis económica, provocando con ello que los infantes permanezcan y crezcan solos, o mejor dicho, con la compañía de los medios de comunicación, especialmente la televisión y más recientemente los videojuegos y el Internet.

De tal forma, los medios entregan cada día un paquete simbólico donde está lo negativo (violencia, individualismo, falta de atención, consumismo) pero también está lo positivo; facilitan el desarrollo del lenguaje, despiertan interés por investigar o leer para profundizar sobre un tema; brindan información no sólo sobre temas específicos sino sobre normas de convivencia, comportamientos sociales, es decir, contribuye a la socialización (Crovi, 1996)⁴.

En contrapartida, es evidente que la escuela y la familia en su papel de instituciones socializadoras han perdido terreno. Aquí es necesario apuntar y subrayar que la pérdida de relevancia de la educación y particularmente de la escuela en la formación de las nuevas generaciones es el signo característico no sólo en México, sino en muchos países.

Se puede percibir un clima de creciente deslegitimación social de las instituciones educativas y en particular de la escuela como la institución educativa

⁴ CROVI, DELIA. "De la televisión al ciberespacio" en Revista TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS, 1er. semestre. ILCE, México 1996.

por excelencia que se asumió alguna vez (Orozco, 1995)⁵. En contrapartida, los medios de comunicación van ganando día a día mayor penetración e importancia en la vida de los individuos.

Tal vez esto explique que la corriente o lectura predominante en la sociedad respecto a la relación medios-sociedad sea la de los efectos. Corriente que no resulta nueva, ya que desde principios de siglo surge el interés respecto a la influencia que podía ejercer el cine sobre las conductas y las mentes de los receptores. En los años sesentas, ante el protagonismo que había alcanzado la televisión, se multiplican estudios tendientes a la determinación de los efectos que ésta produce en los niños.

Ante la falta de pertinencia de la información que provee la escuela y de las formas e intercambios familiares, los medios de comunicación y en especial la televisión, se han visto en ocasiones como una "escuela paralela", como instituciones que educan, pero que no tienen "licencia para enseñar" por lo que aún circulan posiciones radicales que consideran que los medios son enemigos de la educación y por tanto deben mantenerse alejados de la escuela; *"lo que en la mañana la escuela construye, en la tarde la televisión lo destruye"*.

Bajo esta discusión se pueden distinguir dos posiciones:

- De condenación⁶: postura radical, de descalificación de los medios. El remedio es "huir de los medios"; por ejemplo, *apagando el televisor* (Martín Barbero, 1996)⁷.

⁵ OROZCO, Guillermo. "Televisión, Televidentes y Televidencia: de la impunidad televisiva hacia una cultura crítica de la recepción". Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional CONEICC. 23 y 24 de Marzo de 1995. San Luis Potosí, México.

⁶ Respecto a la primera postura, la radical, la posición ha ido cambiando poco a poco, siguiendo de alguna manera lo que John Dewey sostenía, en el sentido de que si aquello que el alumno aprende fuera del aula incide en su educación, la escuela tiene que dar cuenta de esa influencia para ser relevante en el desarrollo de sus alumnos. El Gobierno mexicano tardó por lo menos treinta años en reconocer que los medios de comunicación juegan un papel importante en la formación y educación formal e informal de la sociedad esto es, hasta antes del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la política educativa oficial de nuestro país, no reconocía a los medios como

- De exaltación: la solución de todos los problemas educativos pasa por la modernización del proceso enseñanza-aprendizaje; inserción de televisión, video y más recientemente de computadoras en el aula; cayendo en la tecnomanía o determinismo tecnológico.

Cada una de las posturas han dado para polemizar por mucho tiempo, sin que se pueda dictaminar como discusión terminada. Lo que sí se puede afirmar es que mientras los sistemas educativos, la sociedad civil y el gobierno continúan la discusión en torno a la forma de incorporar a los medios al servicio de la educación y del bien social, los medios de comunicación son parte fundamental de la realidad del tercer milenio, ganando kilómetros de ventaja a la escuela y la familia.

B) EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS. UN ENFOQUE NECESARIO EN LA RELACIÓN ESCUELA-MEDIOS-FAMILIA

Bajo la preocupación de la influencia que tienen los medios de comunicación masiva especialmente en las niñas, niños y jóvenes, han surgido una serie de corrientes teóricas que van desde las más sencillas como las de los efectos, hasta los estudios culturales, de recepción crítica o la educación para los medios.

agentes fundamentales en la formación y educación de la sociedad. Se les concebía regularmente como instrumentos de divertimento, difusores de una subcultura que no era digna de ser tomada en cuenta.

⁷ MARTÍN-BARBERO, Jesús y MUÑOZ, Sonia (Coords.) "La Televisión o <el mal de ojo> de los intelectuales" en Revista NUMERO, 2° semestre, Bogotá, 1996.

Para efectos del objeto de estudio de esta tesis, se toma la educación para los medios como la corriente a analizar.

De manera contraria a lo que se piensa, la Educación para los Medios tiene una historia relativamente larga en el mundo, de acuerdo a un estudio realizado por el doctor Martínez de Toda en 1997, los primeros programas datan de los años 30 en el mundo desarrollado.

De acuerdo a Martínez de Toda, se advierte que el enfoque y orientación de los programas de educación para los medios (EPM) guardan una estrecha relación con el avance tecnológico, surgiendo dichas propuestas de EPM como una forma de contrarrestar sus efectos en diferentes segmentos de la sociedad.

Esto explica de alguna manera que sean las naciones más desarrolladas las primeras en operar estrategias de educación para los medios, toda vez que las tecnologías y los medios entraron social y económicamente primero en ellas, cosa contraria en los países subdesarrollados. Baste observar que en el área latinoamericana, la EPM entra hasta la década de los años sesenta, esto es, con 30 años de diferencia con el primer mundo.

Al analizar el desarrollo de la EPM en el mapa mundial, se advierte una diferencia estratégica y conceptual que resulta fundamental entre la forma en que opera en los países desarrollados y los de América Latina.

PAISES DESARROLLADOS

Las estrategias y programas de EPM parten del propio sistema educativo oficial, formando parte incluso de la currícula escolar

AMERICA LATINA

Casi todos los programas parten de la iniciativa de la sociedad, ya sea a partir de lo que hoy es conocido como organizaciones no gubernamentales (ONG 's) u organizaciones religiosas.

Esta diferencia aunque pueda considerarse pequeña no lo es, toda vez que marcó el rumbo en el que se ha desenvuelto la EPM.

La ventaja que representa que los programas de EPM sean impulsados desde el sistema educativo permitió que en países como Estados Unidos, Australia, Canadá, Inglaterra e incluso España, la currícula escolar contemplara como materia de estudio en los diversos grados, a los medios de comunicación. Por ello, no es de extrañarse que en muchos colegios de estos países se enseñe todavía a los alumnos del equivalente a primaria y secundaria, la producción de videos, cine o radio, contando incluso en muchas ocasiones con pequeños estudios que lo mismo sirven para producción de trabajos finales que para la operación regular de estaciones manejadas por los propios alumnos.

Aquí hay que apuntar que si bien es cierto que en estos países los programas de EPM buscaban, entre otras cosas, la formación de receptores críticos, no fue esto lo que los caracterizó, ya que se puso más énfasis en la apropiación de los lenguajes y especialmente en el manejo técnico-instrumental de los medios. Se daba por sentado que el alumno al aprender a "hacer" programas, desarrollaba de manera paralela una postura analítica.

Este enfoque hoy en día ha quedado comprobado que no es el más adecuado, por lo que en dichos países se ha ido retirando de la currícula, al darse cuenta que más que una materia lo que se necesita es un enfoque pedagógico que contemple a los medios como parte del accionar educativo total y no como un complemento o añadido a él.

Por su parte, en el área Latinoamericana;

Los diferentes programas de EPM se caracterizan por ser una respuesta a la influencia de los medios de comunicación en la sociedad y tratan de incidir en la relación que establecen las audiencias con los medios de comunicación. En

términos generales se puede considerar que parten del modelo de efectos, pero en diferentes grados se separan de este modelo y logran construir propuestas basadas en la investigación de audiencias. De acuerdo a la época en que cada programa de EPM se diseña, es el tipo de teoría que se utiliza para sustentarlo.

Como se mencionó anteriormente, en América Latina los programas de EPM son impulsados principalmente por organizaciones civiles y religiosas⁸. Esto, entre otras cosas más, es lo que ha impedido que las estrategias que buscan la formación de audiencias críticas continúen en nuestros días, como una asignatura pendiente. El impacto de dichos programas, no obstante que algunos de ellos cuentan con una metodología valiosa, ha sido casi imperceptible.

Los sistemas educativos al considerar a los medios de comunicación como instrumentos de diversión y entretenimiento, no se preocuparon por su incorporación como elementos sujetos al análisis⁹. En consecuencia no abrieron los espacios educativos a las iniciativas que provenían de las organizaciones civiles y religiosas.

Por tanto, las experiencias de EPM en el área latinoamericana tienen sus bases en pequeños círculos de estudio en bibliotecas, parques públicos, casas particulares, pequeñas oficinas o locales en donde se daban cita aquellos

⁸ Curiosamente los programas más importantes y fuertes, surgen a principios de la década de los años setenta, en países que se encuentran bajo régimen militar como son los casos de Chile y Brasil, países de la región con los mayores antecedentes en EPM. Bajo estas circunstancias no resulta sorprendente que inicialmente los programas de EPM tuvieran especial énfasis en la denuncia del entramado ideológico de los medios. Destaca también el papel que ha tenido la iglesia católica en la instrumentación de estrategias de educación para los medios, muestra de ello son las recomendaciones del Episcopado Latinoamericano de Puebla en 1979, en Medellín en 1989 y 1999, así como el Concilio Vaticano II.

También organismos educativos internacionales han desplegado acciones en materia de educación para los medios, como son la UNESCO en 1979 y el ILCE en la década de los años ochenta.

⁹ Ello explica porque los sistemas educativos de la región se han caracterizado, con sus valiosas excepciones, por incorporar a los medios de comunicación como meros instrumentos de apoyo didáctico y no como agentes que coadyuvan a la educación de los individuos.

preocupados por la influencia de los medios de comunicación. En resumen, experiencias valiosas por sí mismas, pero con un impacto muy reducido.

No obstante estas limitaciones, las experiencias latinoamericanas en EPM se distinguen de las de los países desarrollados, especialmente de los anglosajones, por su enfoque humanístico y por la búsqueda de cambios en la dinámica comunicacional y pedagógica de la escuela. Esto último es lo que ha caracterizado a los programas de EPM en los últimos años.

Por las condiciones específicas en las que se ha desarrollado la EPM en nuestra región, es importante recuperar las ideas, planteamientos y aportaciones más importantes de los programas más relevantes, como lo es el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica, que constituye el objeto de estudio de esta tesis.

Para ello primero se analizarán los principales programas latinoamericanos, a fin de que en un segundo momento, se analice el contexto mexicano. Aquí cabe señalar que las experiencias que a continuación se comentarán no son ni mucho menos la totalidad. Existe una gran desarticulación regional, lo que provoca desconocimiento de las experiencias que se han realizado o que se están realizando.

El asunto en este caso es doble; por una parte, falta indagación por parte de aquellos que proponen acciones de educación para los medios, respecto a lo que se hace y se ha hecho, pero también falta difusión de las experiencias. Sólo aquellos programas de gran alcance, de gran tradición son conocidos, pero hay mucho esfuerzos que todavía no se difunden. En este contexto se mencionarán las experiencias más conocidas.

EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA

Programa: PLAN DE NIÑOS (Plan Deni)

SURGE Finales de los años sesenta en Uruguay, Brasil, Paraguay y República Dominicana

PROPOSITO (Inicialmente) Formar a los niños en una cultura cinematográfica que les permita conocer la manera en que se produce el cine para realizar una recepción más elaborada y fundada en el conocimiento de su lenguaje.

Actualmente el objetivo principal del Plan Deni se ubica en confrontar la influencia de la televisión con los niños, caracterizando su oferta como nociva, cargada de altos contenidos violentos y en donde lo sexual se transforma en eje discursivo.

En su origen se sustentó en los desarrollos de la Comunicación Alternativa de Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, que proponen la noción del Lenguaje Total. Posteriormente recuperan las aportaciones de Bruno Bettelheim, Roland Barthes y Habermas como opciones para entender el análisis de mensajes y la acción comunicativa.

METODOLOGIA el trabajo propuesto por el Plan Deni se orienta a considerar la gran importancia del mensaje; de ahí conocen con gran precisión toda vez que se propone como necesidad principal el análisis de los mensajes transmitidos por las cintas cinematográficas en que no se realizo sus orígenes y posteriormente por la televisión, todo con un gran énfasis en la imagen constante y una evaluación constante y sistemática.

En el esquema de trabajo se recurre a la investigación como una estrategia para que los niños busquen información. Se utiliza como un medio para documentar las producciones de los niños.

Cabe mencionar que en 1998 el Plan Deni realizó una recuperación de experiencias de los casi treinta años que tiene de vida en América Latina, revisando los principales aciertos y limitaciones a las que se ha enfrentado. En el documento se desataca la necesidad de pasar de la preocupación por el lenguaje cinematográfico al de la televisión, sin perder su esencia en términos de fomentar una cultura que permita la apreciación cinematográfica.

De ello deriva que actualmente el Plan Deni tenga un marcado interés en el papel que juega el emisor de mensajes, mismo que se manifiesta constantemente con la necesidad de poder formar audiencias críticas con la capacidad de poder asumir el papel de emisores de mensajes que expresen su sentir social, pero también el dominio del lenguaje audiovisual.

Para lograr el análisis del mensaje se requiere un dominio del lenguaje propio del medio; en primera instancia los niños realizan análisis de mensajes, para que en un segundo momento, produzcan sus propios mensajes.

Plan Deni cuenta con diferentes materiales producidos en portugués y un vídeo con información introductoria en términos del lenguaje cinematográfico.

El Plan Deni ha vivido experiencias en México y Brasil, en este último país desde hace más de diez años se realizan diferentes procesos de capacitación a alumnos de escuelas católicas en el estado de Río de Janeiro en donde los alumnos, a través del conocimiento del lenguaje de la televisión, han logrado producir "anticomerciales" y mensajes propagandísticos de corte social.

En las diferentes experiencias del Plan Deni se puede observar que la mayor parte del éxito de las actividades y de la supervivencia del programa radica en la gran motivación de sus coordinadores, pues si bien cuenta con financiamiento internacional, constantemente se enfrenta a problemas económicos dado que su trabajo se ha realizado fuera de las instituciones educativas gubernamentales de los países en los que se ha desarrollado.

Programa: CENTRO DE INDAGACION Y EXPRESION CULTURAL Y ARTISTICA (CENECA)
SURGE 1977 en Chile
PROPOSITO Realización de actividades de investigación, capacitación y animación cultural
Se maneja bajo los parámetros de la recepción crítica
METODOLOGIA La investigación diagnóstica es el elemento articulador de sus acciones
RESULTADOS No se cuenta con datos sistematizados que permitan evaluar la efectividad de este programa

El movimiento iniciado por el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) se ha distinguido desde su surgimiento por la incorporación de la investigación diagnóstica y básica. A través de ella y a partir de ella, se deciden las intervenciones, sean de producción de materiales y/o de capacitación. Producto de esa labor investigativa ha logrado una de las mayores aproximaciones a lo que significa la recepción crítica.

Es justamente a través de las diferentes indagaciones que el CENECA ha logrado identificar muchas de las interpretaciones que se hace de la recepción crítica, entre las que destacan:

- ✓ Formar receptores más selectivos ante la programación televisiva,
- ✓ "alfabetizar" para familiarizarse con el lenguaje televisivo,
- ✓ para la producción y manejo de los aparatos (medios) para la desmitificación de la tecnología
- ✓ para reforzar ciertos valores considerados positivos y reconocer conscientemente contenidos televisivos indeseables o alienadores social y culturalmente.

Aunque en los primeros años CENECA se dejó llevar por las concepciones anteriores, en 1982 inicia un proceso de definición de la relación con las audiencias con la televisión.

En este sentido, CENECA considera que la recepción crítica de la televisión debe partir de las interacciones de las audiencias con ese medio desde un contexto sociocultural, en términos de que la televisión es una agencia socializadora que permite intercambios comunicativos. Por ello, parte del trabajo de intervención debe estar orientado a que los participantes se apropien del lenguaje audiovisual.

Se reconoce la importancia de la familia como instancia mediadora estratégica, toda vez que la familia moldea los hábitos y preferencias televisivas de sus miembros, especialmente de los hijos. Establece que la mediación puede atenuar, reorientar o amplificar el sentido propuesto por los mensajes televisivos.

Desde esta perspectiva se reconoce que el receptor no establece una relación unívoca con la televisión y al mismo tiempo se abren posibilidades para mejorar la recepción. A partir de esta serie de elementos CENECA construye su propuesta de Recepción Activa de la Televisión, misma que ha venido operando desde hace más de diez años, tanto en Chile como en algunos otros países latinoamericanos.

La experiencia de CENECA partió desde el ámbito de la sociedad civil y al margen de las instituciones oficiales. Actualmente se han enfrentado a nuevas formas de establecer una relación con las instituciones educativas chilenas, puesto que tienen gran interés en que su propuesta de Recepción Activa de la Televisión sea reconocida en el ámbito educativo institucional y ampliar de esa manera su radio de acción para trabajar desde las propias escuelas.

Programa: ASOCIACION DE DIARIOS DEL INTERIOR DE LA REPUBLICA ARGENTINA (ADIRA)

SURGE principio de la década de los noventa

PROPOSITO promover la lectura crítica de los diarios orientada a desarrollar en los alumnos la capacidad de seleccionar información relevante

ADIRA considera que la presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana de los alumnos modifica la forma de captar la realidad y, ciertamente, su relación frente al conocimiento. Lo cual implica que desde la escuela se deba orientar a los alumnos para que establezcan que los medios de comunicación hacen una construcción social de la realidad y que por tanto modifican la forma de captar dicha realidad

METODOLOGIA Se desconoce al no existir referencias escritas **RESULTADOS** se desconocen

ADIRA ubica la capacidad creativa y crítica de los alumnos como receptores activos que pueden ampliar sus horizontes informativos a través de los medios de comunicación, acción o actividad que depende de la formación social en la que encuentran insertos los receptores. Por tanto, la incorporación y el uso pedagógico de los medios en el ámbito escolar depende de la formación social de los alumnos.

Su propuesta enfatiza que la EPM debe fortalecer las competencias de los alumnos como receptores de mensajes de los medios de comunicación, para que a partir de ello, aprendan a comprender e interpretar mejor la información que vehiculan y de esa manera estar en mejores condiciones para construir su propia opinión de la información que circulan en los medios.

La vinculación de este programa con los diarios del interior de la República Argentina ha sido objeto de innumerables cuestionamientos en torno a si lo que se pretende es formar lectores cautivos de periódicos. Sin embargo, este vínculo ha permitido crecer y sostenerse por un largo periodo de tiempo además de que el esquema bajo el que opera ha permitido tener una fuente permanente de recursos económicos y posibilidades de negociar con los gobiernos de las diferentes municipalidades para que brinden facilidades a los profesores para que asistan a los periodos de capacitación.

En los años que ha operado ADIRA se han producido una serie de materiales en los que se proponen actividades prácticas para que los profesores den diferentes utilidades a la lectura del periódico.

Programa: UNIÓN CRISTIANA BRASILEÑA DE COMUNICACIÓN SOCIAL (UCBC) SURGE Principio de los años setenta

PROPÓSITO Desarrollar una la lectura crítica hacia la televisión
El trabajo de la UCBC busca que el receptor de mensajes pueda asumir una distancia crítica y reflexiva ante la multitud de informaciones a las que está expuesto todos los días. Desde 1982 su trabajo está orientado principalmente a grupos populares.

METODOLOGÍA El proceso se puede caracterizar como **RESULTADOS**. Se inductivo desconocen

1. Explicitación de los valores del grupo
2. Explicitación de los valores de los medos
3. Explicitación de valores a partir de un problema
4. Análisis de la producción (organización del programa, lenguaje, mensaje explícito e implícito)
5. Análisis del sistema de comunicación (discusión de textos sobre comunicación y cultura)

El trabajo que desarrollan una serie de profesionistas cristianos del área de la comunicación ha pasado por tres momentos importantes:

1. En un primer momento se tenía una visión moralista, donde lo importante era analizar y contrarrestar los contenidos cargados de violencia, sexo e ideología.
2. Después el análisis se centró en los medios de comunicación, entendidos como industrias culturales encargadas de manipular a los sujetos.
3. En el tercer momento, se inicia el trabajo con los sectores populares para proveerlos de las herramientas que les permitan hacer una lectura crítica de los medios y de sus mensajes.

El trabajo con los grupos populares se basa en reconocer la manera en que éstos realizan los juicios y valoraciones en torno a los medios de comunicación y sus programas para desde ahí avanzar a una toma de conciencia de la contradicción entre los valores grupales y los transmitidos por los medios. El análisis de los mensajes fue utilizado como una herramienta para hacer evidente la propuesta ideológica de los mensajes de los medios de comunicación.

Los trabajos de educación para los medios de la UCBC en los últimos años se han enfocado al sector educativo, tratando de que el análisis de los medios sea parte de la currícula oficial de los programas de estudio tanto de los niveles básicos como superiores.

**Programa: CENTRO DE INVESTIGACION EN COMUNICACION SOCIAL (CICOSUL)
SURGE 1983 en Perú**

PROPÓSITO: Investigación en el área de la Comunicación y Educación para el desarrollo de estrategias de intervención
Se basa en estudios de recepción

METODOLOGÍA Incorpora la investigación como eje articulador de las estrategias de intervención

RESULTADOS su incidencia ha sido muy reducida, toda vez que no es un programa que se haya extendido mayormente.

Este programa surge en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Lima, concentrando sus esfuerzos en:

- ✓ **Educación escolar y disponibilidad, acceso y consumo de medios masivos en la población escolar de Lima Metropolitana.**
 - ✦ Esta investigación se realizó entre los meses de julio de 1983 y diciembre de 1984 y consistió en el diseño, aplicación y procesamiento de una encuesta representativa a 1,600 escolares de 40 colegios de la ciudad de Lima, de cuatro estratos socio-económicos (alto, medio, bajo y muy bajo) de planteles privados y estatales.
 - ✦ Siete años después de aplicarse esta encuesta, ha sido repetida con variaciones e innovaciones

- ✓ **Evaluación de los programas presentados en los festivales latinoamericanos de tele-educación universitaria.**

- ↳ Entre febrero y junio de 1984 se realizó una investigación por encargo de la Asociación Latinoamericana de Tele-educación Universitaria (ALATUD). Consistió en evaluar una muestra de video en un público escolar entre 12 y 14 años, de seis centros educativos de la comunidad de Lima, dos de clase alta, media y baja, respectivamente y con un grupo de estudiantes universitarios.
 - ↳ Los videos contenían cuentos latinoamericanos adaptados para la televisión. El objetivo de la investigación fue reconocer el grado de aceptación o rechazo por parte de los grupos investigados y evaluar la posibilidad de difundirlos en un circuito comercial.
- ✓ **Talleres de Comunicación dirigidos a escolares.**
- ↳ A partir de 1985 se empezó a trabajar en un proyecto de recepción activa de la televisión con escolares, cuya metodología apunta a educar críticamente a los receptores en el conocimiento de la televisión, más allá de lo que significa como simple instrumento técnico, indagando en la relación específica del sujeto con el medio.
 - ↳ La primera experiencia se desarrolló en el año escolar 1986 en cuatro centros escolares de distinta condición socio-económica de Lima Metropolitana, dirigida a niños entre diez y doce años.
- ✓ **Talleres de recepción activa dirigidos a maestros**
- ↳ Una vez terminada la experiencia con los escolares y como producto de la evaluación de ésta, se propuso poner en práctica un taller dirigido a maestros.
 - ↳ El objetivo de este taller era que los docentes atravesaran por un proceso semejante al de los escolares con el fin de que ellos mismos descubriesen el lugar que ocupa la televisión y pudiera sensibilizarse frente al tema, para más adelante reproducir experiencias parecidas en sus centros educativos, logrando un efecto multiplicador.

✓ **Preparación de materiales de Recepción Activa de Televisión**

- ↳ Durante el año de 1990 revisaron toda la experiencia de educación para la recepción televisiva, elaborado a partir de esto todos los materiales de trabajo.

Programa: CALANDRIA

SURGE: 1990

PROPÓSITO: Desarrollar la capacidad de análisis y el cuestionamiento permanente ante los mensajes de los medios de comunicación

Se basa en estudios de recepción y culturales.

METODOLOGIA la investigación es parte fundamental en las estrategias a desarrollar.

RESULTADOS no se encontro mayor informacion que de cuenta de los resultados obtenidos

CALANDRIA es una organización de profesores universitarios preocupados por la manera en que los medios de comunicación logran penetrar en la opinión de los diferentes grupos sociales, especialmente en los considerados como menos favorecidos.

El trabajo de esta organización se ha realizado principalmente en los sectores populares y especialmente con mujeres. Durante la década de los noventa ha realizado una serie de investigaciones muy interesantes en las que rompe con el modelo de efectos. Ejemplo de ello es el texto "SEDUCIDOS POR LA TELE", en donde analizan la influencia de la televisión en los niños, pero establecen distancia respecto a sus efectos mecánicos y reconocen el papel de la cultura y de la educación, mismas que permiten múltiples influencias y por tanto efectos. El desarrollo de diversas investigaciones ha llevado a CALANDRIA a comprobar que la televisión puede ser un aliado de la educación y no solamente el enemigo al que hay que combatir con restricciones y/o prohibición.

La investigación es parte central en el el trabajo de CALANDRIA pues en ella se sostiene cualquier tipo de intervención que se realiza. Se pueden identificar tres tipos de investigación que ha desarrollado esta organización:

1. Sobre temas relacionados a la educación popular y con los medios de comunicación, que permiten el diseño de estrategias de intervención por una parte y, conocimiento básico para definir con mayor precisión la relación de las personas con los medios de comunicación y con sus mensajes.

2. Evaluar los resultados obtenidos a través del trabajo directo con los diferentes sectores sociales. En este caso la investigación permite realizar los ajustes necesarios a las estrategias y métodos utilizados en las experiencias concretas.

3. De opinión pública en torno a situaciones coyunturales, tales como procesos electorales o decisiones de gobierno. Este tipo de investigación se acerca a lo que tradicionalmente se conoce como medición de la opinión pública o sondeos de preferencias, sin embargo lo interesante de la experiencia radica en que se utilizan técnicas cualitativas para el conocimiento de la opinión pública y que han sido probadas para investigar las audiencias y diseñar acciones orientadas a la educación para los medios.

Indudablemente, a las seis experiencias latinoamericanas mencionadas son sólo indicativos y a ellas habrán de sumárseles otras experiencias que se han realizado en la región y que pretenden formar a distintos sectores de la sociedad como receptores críticos y analíticos de los mensajes que transmiten los medios de comunicación. Entre ellos, no se puede dejar de mencionar el esfuerzo del Mario Kaplún en torno a la Lectura Crítica, a la Conferencia Episcopal de Latinoamérica (CELAM) con su constante tarea por llevar la educación para los medios a la pastoral católica, así como en la promoción de la organización y articulación de los diferentes esfuerzos realizados de forma aislada.

En estos esfuerzos también debe contarse el realizado en Colombia por la Secretaría de Comunicaciones y de Transportes, desde donde se ha trabajado la

educación para la comunicación a través del Programa de Comunicación e Información para la Infancia y la Mujer.

Otra de las propuestas importantes que cabe mencionar es la "Pedagogía del Lenguaje Total",¹⁰ desarrollada por Francisco Gutiérrez en diversos países latinoamericanos como: Colombia, Panamá, Perú, Venezuela y Costa Rica; este último es el país en el que se concretan experiencias apoyadas institucionalmente desde el propio gobierno.

La finalidad principal de la Pedagogía del Lenguaje Total es que los educadores echen mano de todos los recursos que estén a su alcance para transformar los medios de información en medios de comunicación, así como estimular y promover la receptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios.

En términos generales y a manera de resumen, se puede observar que desde hace tres décadas en América Latina hay una constante preocupación por desarrollar acciones que tiendan al diseño de estrategias y políticas en torno al fomento de la Educación para los Medios.

Se advierte que en la región, estas acciones provienen principalmente de ONG's; organizaciones religiosas o universidades. Ello explica en gran medida que la cobertura de los programas y las estrategias de intervención que se desprenden de ellos sea limitada. Por ello, la tendencia actual es la búsqueda de la vinculación con el sistema educativo gubernamental.

El panorama en la región se observa con grandes desigualdades tanto en la manera en que se propone el trabajo, como en los resultados obtenidos. Los mejores resultados corresponden a aquellos programas que contemplan a la

¹⁰ Francisco Gutiérrez, El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación Buenos Aires, Humanitas, 1976,p.32.

investigación como eje rector de las estrategias de intervención, como son los casos del CENECA y CALANDRIA.

EXPERIENCIAS EN MÉXICO

A partir de la breve revisión de los programas de Educación para los Medios en América Latina, se puede advertir que este tipo de programas logran mayores resultados cuando contemplan una estrategia integral de intervención que incluya diferentes momentos, procesos y niveles de intervención, en ellos, la investigación y producción de materiales se ubican como actividades estratégicas que permiten difundir la propuesta, pero también apoyar a los beneficiarios de la misma.

La investigación provee de información importante a los planeadores, diseñadores y realizadores de materiales educativos respecto a la manera en que han de abordarse ciertas temáticas, a las temáticas mismas y de los soportes teóricos metodológicos que deben contener.

Pero además, la investigación debe contemplar una revisión de los diferentes esfuerzos realizados en donde se ha llegado a producir materiales. Conocerlos, analizarlos y reconocer sus límites y posibilidades permite no cometer los mismos errores y aprender de ellos.

Si bien, la producción en ocasiones resulta una tarea que duplica materiales ya existentes, debe ser considerada como una tarea sustantiva y acorde con las características del programa que se proyecta desarrollar, pues los materiales deben estar muy relacionados con las características específicas del programa.

Por tanto, el análisis de los materiales producidos en México fue una de las tareas obligadas durante el proceso de diseño de programas de Educación para los Medios. Identificar los aciertos y problemas de los materiales ya existentes, permitió entre otras cosas tomar como referencia las experiencias ya vividas. En pocas palabras, antes de iniciar el diseño de cualquier intervención de educación para los medios, se requiere realizar una mirada al pasado para entender el presente.

Para la identificación y evaluación de los aspectos que han hecho del Programa de Educación para los Medios; Desarrollo de la Visión Crítica, una experiencia distinta y exitosa no sólo en este país, sino en Latinoamérica, **resultó indispensable revisar todos los materiales producidos formalmente en torno a la educación para los medios en México.** Para ello, se diseñaron una serie de variables y un modelo de análisis que permitieron conocer hasta qué punto los materiales ya producidos posibilitaban un proceso pedagógico en el trabajo con medios en niños de primaria.

Resultó también necesario, recuperar las diferentes experiencias de Educación para los Medios en México para contextualizar, en principio, sus producciones, y después, analizarlas.

Los datos obtenidos en este diagnóstico sirvieron como una referencia que permitió entender el valor pedagógico de los materiales que deben producirse en un programa que pretenda ser exitoso.

Finalmente hay que decir que la difusión de los materiales que se producen dentro de un programa de educación para los medios es una tarea que implica un esfuerzo mayor en términos estratégicos. **No basta con lograr un bonito libro, un video excelente, un programa multimedia altamente interactivo, siempre es necesario contar con mecanismos efectivos que permitan el acceso al programa al mayor número posible de personas.**

De esta manera la difusión de los materiales de trabajo e intervención en cualquier programa de educación para los medios debe ir acompañada de procesos de capacitación.

EL RECUENTO DE LA HISTORIA

La historia de la Educación para los Medios en México es relativamente corta, sin embargo se han producido múltiples esfuerzos desde los años setenta, algunos de ellos con experiencias prácticas en la aplicación de programas específicos y con producción de materiales, otros de ellos sólo han quedado en la preocupación por los efectos de los medios de comunicación masiva.

Diversos documentos señalan que la **Educación para los Medios (EPM) en México inicia a mediados de los años 70 con el esfuerzo de la sociedad civil en el que participaron mujeres profesionistas en 1976¹¹, quienes pretendían una "Mejor TV para niños".**

Esta manifestación de mujeres profesionistas, fue en su momento, la primera preocupación por atender los efectos de la televisión en la población infantil.

La segunda iniciativa de la sociedad civil se dio una década después con la **Asociación Televidentes Alerta**, misma que buscaba incidir en los criterios de programación televisiva.

El Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC) realizó en 1985 una serie de Talleres de Lectura Crítica, abandonando la experiencia y

¹¹ En aquella época hay que recordar que el modelo de efectos estaba muy de moda entre los círculos académicos y de profesionistas. Obras como "Para leer al Pato Donald" son representativas de aquella época.

retomándola en 1997, con la realización de un nuevo taller que motivó a diferentes académicos para buscar los caminos en universidades privadas e incluir cursos de EPM en las currículas de las carreras de comunicación.

En los años 90, en diferentes ciudades de México se realizaron cursos del Plan Deni con un alcance de 150 niños. Esta experiencia terminó en 1995 año en el que se aplicó por última vez el curso.

Desde 1996, una serie de organizaciones civiles han promovido una campaña denominada: "En los Medios: A favor de lo mejor" que recolectó varios cientos de miles de firmas de ciudadanos de todo el país. La Asociación A Favor de lo Mejor ha continuado un trabajo orientado al desarrollo de la Recepción Crítica, recuperando de diversos enfoques, elementos teóricos y metodológicos, manifestando su preocupación por reducir el consumo televisivo al tiempo que mejorar la calidad de lo que se ofrece en los medios.

Algunas otras experiencias se han desarrollado desde el ámbito de las universidades privadas, entre ellos destacan **las experiencias realizadas por la Universidad Popular Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma de Durango, en las que se imparten cursos de Educación para los Medios a los universitarios.**

Si bien la Educación para los Medios tuvo su origen en organizaciones civiles, es en las instituciones gubernamentales en donde se ha tenido una producción mucho más amplia y consistente de materiales. En 1980 el Consejo Nacional de Población (CONAPO), publicó el libro titulado "La Tv y los Niños", considerado en México como uno de los esfuerzos institucionales más serios y que iniciaron la historia de publicaciones en el tema.

A mediados de los años ochenta el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) inició el programa DEMAFOCEE, del cual se

derivaron algunos artículos publicados en la revista de Tecnología Educativa de la misma institución.

El trabajo del ILCE en torno a la EPM durante la década de los 80 se multiplicó y se realizaron una serie de publicaciones que serán materia de análisis en el siguiente apartado.

El trabajo del ILCE implica una gran labor editorial en la producción de materiales impresos. Las publicaciones son: un texto analítico histórico de Educación para los Medios (Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios), dos guías para maestros (Talleres para niños de escuela primaria 3° y 4° grado y Talleres para niños de escuela primaria 5° y 6° grado) que sugieren una serie de actividades para ser trabajadas en el ámbito escolar. Dos guías para padres (Guía del televidente para padres de familia) y el Taller de análisis de mensajes.

Además de la tarea editorial, el ILCE ha realizado cursos presenciales y a distancia en temas tales como el uso del vídeo en el aula, análisis de mensajes y ha piloteado los materiales producidos en talleres con profesores.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de sus diferentes instancias también ha producido materiales, entre ellos se pueden enlistar los siguientes:

a) el Paquete Multimedia inicialmente producido por la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente re-editado con el ILCE,

b) materiales para los Cursos Nacionales de Actualización Magisterial (antologías, folletos y guías) en la Subsecretaría de Educación Básica,

c) libros, guías y videos por parte de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF),

d) el Colegio de Bachilleres tiene dos series de fascículos para la materia de Taller de Análisis de la Comunicación, con enfoque de EPM,

e) en el Estado de Durango, el Sistema Estatal de Telesecundaria ha producido una antología de lecturas para un curso registrado en carrera magisterial.

De manera simultánea, la extinta Fundación SNTE durante 1998 editó dos manuales "Mirando la Tv desde la Escuela: el maestro frente a la influencia televisiva en la escuela" y "Mirando la Tv desde la Escuela: la televisión entra al aula".

El contexto histórico antes citado permite observar que las diferentes iniciativas de la sociedad civil, en términos generales, no logran producir materiales escritos, videograbados o soportados en otras tecnologías, mientras que las iniciativas institucionales de diferentes dependencias de gobierno, por el contrario, han producido una variedad muy amplia de publicaciones que desde diferentes enfoques abordan explícitamente la Educación para los medios.

La gran variedad de materiales publicados presenta un panorama complejo y amplio que será analizado brevemente a continuación.

LA TELEVISION Y LOS NIÑOS (CONAPO)

En 1980, el Consejo Nacional de Población y la Secretaría de Gobernación publican el libro *La televisión y los niños*, dirigido fundamentalmente a maestros y padres de familia. Este primer esfuerzo por difundir una investigación parte de la influencia de los medios de comunicación en los niños y se inscribe en la corriente comunicativa de "efectos". En el texto se previene del "poder de los medios" en términos negativos y plantea que maestros y padres de familia deben actuar para educar a los niños.

El texto, sin que lo haga explícito, tiene una concepción sobre la educación para los medios que implica sustituir la televisión por otro tipo de actividades comunicativas.

Por ejemplo, enfatiza la importancia de la comunicación al interior de la familia pero no logra hacer una propuesta estructurada en torno a cómo intervenir. Si bien, el texto no sólo se caracteriza por ser una denuncia del peligro que representa la Tv para los niños, tampoco ofrece opciones integrales, sustentadas en una metodología sólida para intervenir.

Se puede decir que el texto es una primera aproximación a la presencia de la Tv en la vida de niños y jóvenes, calificando como "nociva" la influencia que tiene.

En consecuencia el documento no contiene una propuesta metodológica explícita, sino una serie de reflexiones en torno a la forma en que se relaciona cada uno de los integrantes de la familia con la televisión y los efectos que provoca en ellos, aunadas para trabajar la televisión en la familia.

Bajo una mirada constructivista, las actividades propuestas por el texto estarían jugando constantemente con dos elementos. Primero, una frecuente problematización en torno a la influencia de la televisión en la comunicación

familiar y después, la aplicación de una serie de ejercicios para contrarrestar dicha influencia a través del análisis de los efectos de los mensajes en donde destaca la preocupación por la intencionalidad comercial-publicitaria de los mensajes televisivos.

El principal problema de esta iniciativa es la falta de una estrategia general de intervención en la que se contemple, tanto la capacitación de los sujetos a los que se dirige, como los mecanismos de seguimiento y evaluación del avance de la intervención.

Si sus principales destinatarios eran los maestros, el texto presenta un problema central: no hay coherencia ni vinculación de los contenidos sugeridos para ser trabajados con los niños con los contenidos curriculares planteados por la SEP. Este problema representa una primer barrera entre el texto y los profesores puesto que exige que el maestro realice un análisis exhaustivo tanto del texto como de sus programas curriculares para poder establecer puentes entre lo que oficialmente debe enseñar y lo que le proponen que trabaje para contrarrestar los efectos de los medios.

Dicha tarea resulta muy compleja para que la realicen profesores que recién se están sensibilizando en torno a los efectos de los medios, además que representa una carga más de tipo "administrativo/académico".

Hasta el momento, no se conocen los resultados obtenidos¹², ni tampoco se cuenta con información respecto a cómo se trabajó directamente con maestros y padres de familia.

TALLER DE ANÁLISIS DE MENSAJES (ILCE)

¹² Ni el mismo CONAPO cuenta con información al respecto.

Como punto de llegada de un programa muy ambicioso, iniciado a mediados de los años 80's, **el ILCE produce en 1988 un Taller de Análisis de Mensajes destinado principalmente a profesores de educación primaria, que pretende, desde una perspectiva de estudios culturales con ciertas reminiscencias de efectos, formar perceptores reflexivos, críticos y activos.**

Los materiales proponen partir de los mensajes de los medios para realizar un análisis discursivo de corte semiótico. La propuesta parte de los mensajes de los medios y enfatiza el análisis como camino para entender mejor las intenciones de quien los elabora. Principalmente se emplea el análisis de mensajes publicitarios impresos.

La metodología propuesta contempla el trabajo en doce sesiones de cinco horas cada una bajo la modalidad de taller con dinámicas de trabajo en equipo para el análisis de mensajes y resemantización de mensajes. Propone establecer el análisis a partir de los mensajes. Considera que el sentido crítico y activo del receptor se establece cuando tiene que hacer una nueva interpretación de los mensajes de carteles, anuncios, comerciales, etc, a partir de la realidad del perceptor o receptor.

El taller incluye una guía teórico-metodológica, una antología de lecturas teóricas y un cuaderno de ejercicios. La información de los diferentes medios - historieta, revistas, periódicos y televisión- es basta y en algunos temas, también profunda.

Los talleres, que se inscriben en el Programa de Educación para los Medios del ILCE, **no proponen una perspectiva educativa específica**, sin embargo, se pueden identificar tres momentos del proceso enseñanza y aprendizaje a lo largo del taller:

- a) se proporciona una gran cantidad de información
- b) se sugiere un método de análisis
- c) se aplica el método de análisis

La problematización en los materiales puede ser considerada como presupuesta o sobreentendida, en términos de que es la que motiva y guía el análisis para descubrir el mensaje explícito o implícito de los anuncios que circulan en los medios.

Los contenidos del taller tienen bastante articulación, continuidad temática y van de lo general a lo particular, características que hacen bastante sólida la propuesta en términos de estructura curricular.

Las actividades están diseñadas para que los participantes constantemente contrasten el discurso de los medios y sus mensajes con la realidad. El coordinador del taller funge como facilitador y la mayor parte de las tareas recaen en la responsabilidad de los participantes. **En términos generales, las actividades son un conjunto de estrategias para analizar mensajes desde la perspectiva semiótica.**

El taller ha sido implementado bajo dos diferentes modalidades:

- a) como curso- taller de acceso libre
- b) como taller obligatorio a los estudiantes de la Maestría en Tecnología Educativa del CETEC

Aún cuando el taller tiene un público cautivo, no cuenta con datos respecto al seguimiento de la aplicación de los aprendizajes de los estudiantes. Por tanto, se desconocen los resultados específicos de esa modalidad del Programa de Educación para los Medios, instrumentada por el ILCE.

TALLERES PARA NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA(ILCE)

En 1994 el ILCE publicó una serie de materiales de Educación para los Medios que desde diferentes lugares plantearon estrategias para abordar la relación medios/audiencias. "El taller para Niños" está dirigido a profesores de escuela primaria de tercero y cuarto grado y de quinto y sexto grado. Ambos talleres comparten en términos generales la misma propuesta en cuanto a la Educación para los Medios que enfatiza la formación del pensamiento crítico de los alumnos.

Los manuales editados tienen como intención dotar al profesor de estrategias y actividades para tratar en el salón de clase los mensajes de diferentes medios de comunicación.

La propuesta pretende tomar los mensajes de los medios de comunicación como fuentes de análisis para generar en los niños nuevas formas de ver, escuchar y apropiarse los mensajes de los medios.

Los talleres proponen el análisis de mensajes, sin embargo en la mayor parte de las actividades se trabaja con los medios y no con los mensajes de éstos. Se observa que se realiza el acercamiento a los medios sin trabajar con y desde ellos.

En términos generales se puede considerar que **los materiales se inscriben en el enfoque comunicativo de efectos**, en el que la intervención debe permitir disminuir los efectos negativos de los mensajes.

Considerando que los talleres están dirigidos a maestros de educación primaria, los materiales tienen una limitación: no hacen referencia explícita a los contenidos programáticos, situación, que al igual que en el resto de los programas de EPM, dificulta el trabajo a los docentes, pues queda en manos del profesor toda la responsabilidad de establecer relaciones entre las actividades sugeridas para la intervención en la relación mensajes-alumnos con los contenidos propuestos por la SEP.

El conjunto de actividades y temáticas presentan cierta continuidad que va de lo más general a lo particular y cierta articulación horizontal a nivel de temáticas, sin embargo, las actividades se encuentran aisladas, hasta cierto punto tienen alta fragmentación, lo que impide el desarrollo de un proceso completo de formación del pensamiento crítico. Es decir, las actividades son insuficientes para lograr un proceso de apropiación de los mensajes de los medios y a través del pensamiento crítico lograr su reinterpretación.

La metodología se sustenta en el trabajo por equipos y el taller está dividido en diez sesiones de análisis y readequación de mensajes comerciales a través de diferentes actividades "prácticas".

Las dinámicas de trabajo al interior de los grupos de trabajo se establecen a partir de algunos formatos de los medios, incorporando técnicas como el reportaje o géneros televisivos como la telenovela para realizar representaciones escénicas, juegos y otras actividades lúdicas.

Al interior de las actividades programadas en los talleres se puede observar que fundamentalmente se proporcionan una serie de sugerencias que implican la aplicación de los métodos.

Las actividades no tienen un modelo pedagógico explícito, pero se puede observar que en términos generales tratan de problematizar los mensajes de los

medios y sugieren actividades en las que el profesor se transforme en coordinador del trabajo grupal. Las actividades tienen un problema central, la mayor parte de ellas están fragmentadas, que sin dañar la continuidad temática, si le restan coherencia pues no hay hilos conductores entre actividades. La fragmentación ocasiona que difícilmente se pueda concluir un proceso de desarrollo del pensamiento crítico.

El problema también se observa al interior de cada actividad, que no logra plantear y concluir un proceso que tienda a la formación del pensamiento crítico. En algunas actividades se sugiere la realización de una evaluación al final del ejercicio y en otras solamente se propone terminar con algunas reflexiones. Esta situación denota la falta de una estructura metodológica que lleve al análisis, se pretende llegar a él, pero no se logra diseñar un proceso metodológico para ello.

Resulta importante destacar que **en ambos manuales no se explicita el proceso pedagógico que permitirá "ver", de forma diferente, a los medios desde las actividades escolares**, sobre todo si se considera que en los manuales principalmente se trabaja con los medios y no con los mensajes de los medios.

La estrategia de capacitación consistió en la realización de dos talleres durante los cuales se aplicó la metodología con profesores de educación primaria.

En un segundo momento se contempló la distribución masiva del cuadernillo, que como se ha dicho anteriormente, está conformado por una serie de sugerencias de actividades para el profesor y algunos elementos de información. Desafortunadamente no se conocen los resultados de la aplicación de las actividades sugeridas en los talleres.

GUÍA DEL TELEVIDENTE PARA PADRES DE FAMILIA (ILCE)

Las guías para padres de familia, editadas por el ILCE son parte del esfuerzo realizado en 1994 para tratar la temática de la Educación para los Medios. **Las guías** están divididas en dos volúmenes que **pretenden la formación de perceptores reflexivos, críticos y creativos ante los mensajes de los medios de comunicación, en donde se puedan anteponer procesos de reflexión cuando los receptores se exponen a los mensajes de los medios.** En términos generales, las dos guías proponen una serie de alternativas para que las familias se relacionen de forma diferente con los mensajes de los medios y disminuir o contrarrestar los efectos negativos de los medios.

Si bien las guías recuperan el enfoque de las mediaciones para plantear opciones de intervención, en donde los padres de familia, la familia misma y la televisión se conciben como instituciones e instancias de mediación, en el fondo existe una preocupación latente por disminuir los efectos de los mensajes de los medios de comunicación a través de mediaciones reorientadoras o resignificantes al seno de la familia. Con todo esto, las guías hacen una propuesta sustentada en un enfoque teórico latinoamericano de las mediaciones, pero conservan preocupaciones de la teoría de efectos.

En ambos volúmenes **se puede observar una consistencia teórica muy fuerte,** sin que lleguen a ser teóricas, por el contrario, parte de situaciones concretas para proporcionar algunos elementos teóricos para el análisis.

No obstante, que son volúmenes de una misma serie orientados a la televidencia, **entre el volumen I y el II hay una diferencia muy importante.** La diferencia central está en que mientras que el volumen I establece la relación mensaje-audiencia y centra su atención en el mensaje, en el volumen II la relación

es más compleja y se establece de la siguiente manera: audiencia-medio-mensaje-audiencia.

Como puede observarse ambas guías tienen concepciones diferentes y diferenciadas de la relación medios/audiencia. **En la primera se conservan muchos elementos de la forma tradicional de ver los efectos a partir de los mensajes y en la segunda se enfatiza el papel de la audiencia en la relación con los medios y sus mensajes.** En el segundo volumen la relación con los medios inicia y termina en la audiencia, lo cual indica una concepción más actual, desde el punto de vista comunicativo.

Bajo las observaciones antes citadas, **la concepción de Educación para los Medios de las Guías del Televidente, enfatiza el papel mediador de la familia y de otras instituciones- en la relación audiencia-mensajes, en donde destaca la capacidad de resignificación de la familia para aprovechar los mensajes de los medios.** Además incorpora las diferentes prácticas televisivas de los miembros de la familia como estrategia para promover la autorreflexión.

La presencia de las prácticas sociales como puerta de entrada a las prácticas comunicativas, establecen una diferencia central de estos materiales con respecto a otros, pues recuperan las experiencias concretas y específicas de los miembros de la familia para buscar la formación de los perceptores críticos. Esta manera de enfocar la intervención se constituye en la principal estrategia metodológica que pretende promover nuevas prácticas al ver la televisión, permeadas por un sentido crítico.

Ambos volúmenes presentan información básica relacionada con el lenguaje audiovisual de la televisión y abordan algunos elementos relacionados con los géneros televisivos para trabajar de manera "familiar" los contenidos a través de actividades de análisis de mensajes y prácticas televisivas.

La perspectiva pedagógica de las guías es fundamentalmente constructivista, se promueve la autorreflexión a partir de problematizar las prácticas televisivas, se ofrecen métodos para cambiar esas prácticas y se sugiere constantemente la aplicación de dichos métodos.

Las actividades fundamentalmente están orientadas a que los miembros de la familia, independientemente del lugar que ocupan en ella, se ubiquen como televidentes y tratan de motivar el reconocimiento de los diferentes hábitos televisivos familiares.

Todas las actividades enfatizan la importancia de la familia como conjunto que permite prácticas sociales colectivas. En todo momento se observa alta coherencia entre los objetivos del programa, los contenidos, las actividades y la forma de concebir la relación medios-audiencias. Estos últimos elementos le imprimen gran continuidad temática y articulación a los contenidos programados.

El principal problema de las guías, es que no se inscriben en una estrategia general de difusión ni de capacitación, las guías están disponibles para quien acceda a ellas, pero no se tiene contemplado un programa que permita la intervención directa en la población a la que se dirigen. Consecuentemente, no hay resultados empíricos de la efectividad de los materiales al interior de las familias.

PAQUETE MULTIMEDIA (UPN/ILCE)

La Universidad Pedagógica Nacional en el año de 1994 editó en forma limitada un paquete multimedia de Educación para los Medios dirigido principalmente a profesores de educación básica. En 1997, en

coordinación con el ILCE se realizó una reimpresión del paquete con 5000 ejemplares. Hay que destacar la alta calidad de los materiales empleados para su reproducción.

El paquete está formado por una antología con lecturas de reconocidos autores en el ámbito internacional en la temática de la Educación para los Medios, nueve fascículos con temas diversos, principalmente relacionados con el lenguaje de los medios, escritos por autores nacionales, un video cassette con tres programas cortos, un audiocassette y una guía de estudio. El paquete pretende ser autoinstruccional y conjuga diferentes medios para el aprendizaje.

El objetivo principal del programa gira en torno a que los profesores que siguen el curso multimedia logren alfabetizarse en el lenguaje audiovisual de los medios de comunicación para que de forma crítica reconozcan la influencia de los medios en la cultura y puedan aprovechar sus posibilidades educativas.

Bajo este objetivo, se puede considerar que **el Paquete Multimedia se inscribe dentro de la corriente de Educación para los Medios que enfatiza la alfabetización audiovisual como estrategia para hacer consciente el uso de los códigos de los lenguajes audiovisuales.** Dicho enfoque, establece que mientras no se dominen los códigos, las posibilidades de entender críticamente los contenidos de los mensajes serán muy limitados.

Desafortunadamente la mayor parte de experiencias que se desarrollan bajo el enfoque de la alfabetización audiovisual centran demasiado su atención en el dominio del código, perdiéndose de vista los factores socio-culturales y las prácticas mismas como elementos de la relación de las audiencias con los medios y todo parece reducirse a un problema de lenguaje.

Dentro de la propuesta específica del Paquete Multimedia se observa una gran cantidad de información tanto teórica, como técnica en torno a los medios de comunicación y sus lenguajes.

El paquete en su conjunto, requiere un largo proceso de estudio por parte de los profesores para lograr su alfabetización y una vez cubierta esta, traslada toda la responsabilidad del diseño de actividades y procesos de trabajo con los medios en aula al profesor mismo. Es decir, no incluye ejercicios prácticos que los profesores puedan aplicar con sus alumnos para formar alumnos/alfabetizados audiovisualmente que tiendan a ser analíticos, ésta es la principal limitación del paquete si se piensa en términos de los profesores de educación básica en el contexto de sus aulas de clase.

La metodología se sustenta en una estrategia multimedia para alfabetizar a través de vídeos, textos escritos y audioprogramas que parten de los mensajes de los medios, van a los medios y llegan al receptor, para conocer y analizar los fundamentos del lenguaje audiovisual.

Como se ha mencionado anteriormente, **las actividades están planeadas como actividades de aprendizaje de los profesores** que se encuentran en proceso de alfabetización audiovisual, sin embargo, **esas actividades, en la mayor parte de los casos no son aplicables a los alumnos** de dichos profesores. Por ejemplo, los alumnos de educación básica no podrán leer los fascículos que desarrollan la recepción, es el profesor quien tiene que hacer toda una traducción para que sus alumnos entiendan o aprendan el lenguaje audiovisual, pero tampoco hay ideas de cómo hacerlo.

A nivel pedagógico no se define una perspectiva, pero se puede intuir la existencia de dos operaciones. Principalmente hay una problematización constante y a través de información se sugiere la aplicación de métodos de análisis del lenguaje audiovisual.

Cuando se editó el paquete la estrategia de capacitación fue a partir de su distribución en las Unidades de la UPN en el país, a las cuales se les proporcionaron los ejemplares, sin embargo, no está muy definida la forma en que se dio seguimiento a tal acción.

Paralelamente a la reedición del paquete multimedia se planteó el desarrollo de un diplomado de forma piloto- con profesores de Telesecundaria y se tiene programada la generalización a distancia de dicho diplomado. Hasta el momento no se han hecho públicos los resultados del seguimiento del diplomado piloto.

MIRANDO LA TV DESDE LA ESCUELA: EL MAESTRO FRENTE A LA INFLUENCIA TELEVISIVA EN LA ESCUELA, MIRANDO LA TV DESDE LA ESCUELA: LA TELE VISIÓN ENTRA AL AULA(FUNDACIÓN SNTE)

En 1997 la Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano inició la publicación de dos guías de televisión en el aula, dirigidas principalmente a profesores de educación básica, publicadas y presentadas en el verano de 1998.

En la guía **“Mirando la Tv desde la Escuela: el maestro frente a la influencia televisiva en la escuela”** se enfatiza la racionalidad televisiva en la que se analiza el potencial de la televisión, replanteando el uso educativo de la televisión desde los maestros por medio del análisis de los efectos, mientras que la guía **“Mirando la Tv desde la Escuela: La televisión entra al aula”**, enfatiza la racionalidad pedagógica y la televisiva para intervenir en la televidencia de los alumnos. La distinción está en que la primera se dirige de forma específica a los profesores para que se reconozcan como televidentes,

mientras que el segundo enfatiza su papel de mediadores en el aprendizaje de los alumnos.

La concepción de Educación para los Medios que permea los materiales se centra en destacar el papel del profesor como mediador en el uso pedagógico de la televisión y en el reconocimiento de las diferentes prácticas de televidencia de profesores y alumnos, con el reconocimiento de escenarios, mediaciones y comunidades de apropiación.

La relación Tv-audiencias se establece en la guía I a partir de la mediación orientadora del profesor para establecer su relación con los mensajes; en la guía II, se parte de que el profesor ha asumido su papel de audiencia para llegar a su función mediadora entre la televisión y los niños y conciben a la escuela y a la televisión como instituciones de mediación y, al aula escolar como comunidad de apropiación.

Las guías, si bien presentan una forma atractiva para llegar a los profesores y sensibilizarlos en su papel de mediadores, no tienen una articulación temática con los contenidos curriculares de los programas oficiales de SEP y, como se ha mencionado antes, dejan en el profesor la tarea de extrapolación de los contenidos televisivos que se pueden tratar pedagógicamente en el ámbito escolar.

La metodología se basa en la recuperación de experiencias y prácticas televisivas de los docentes en donde puedan reflexionar los diferentes momentos de la relación Tv-audiencias destacando el papel mediador de los profesores.

Las guías contienen material estructurado en diez actividades-secciones altamente equilibradas en cuanto a lo teórico y lo práctico, con énfasis en el sentido lúdico de las mismas y que rescatan de la televisión comercial los contenidos educativos que pudieran enfocarse en el contexto educativo escolar.

La guía I principalmente, plantea una problematización constante al papel que tradicionalmente juega el profesor en materia de televisión, mientras que la guía II además de problematizar, propone algunos métodos para llegar al uso pedagógico de los mensajes de televisión así como su aplicación.

Resulta interesante, en el planteamiento de las guías, la forma en que se propone aprovechar pedagógicamente el lenguaje televisivo y algunas estrategias de construcción de la realidad a través de la televisión estableciendo una relación afectiva. A esta operación el mismo autor, Guillermo Orozco lo ha denominado "pedagogía de la representación".

En el ámbito de capacitación, las guías no han llegado a los profesores, ni tampoco se ha resuelto la forma en que se harán llegar a los profesores.

INTERPRETACIÓN PEDAGÓGICA DE LAS PROPUESTAS

Las diferentes propuestas de Educación para los Medios, sean expresadas en un libro, en una serie de manuales o como en el caso del paquete multimedia como una estrategia integral de medios, **en términos generales carecen de una propuesta metodológica dirigida especialmente a los profesores de grupo que les facilite el trabajo dentro del aula y que a su vez explícite una ruta crítica que promueva el análisis de los medios, de sus mensajes y de los sujetos que se relacionan con los medios.** Es decir, contemplan una serie de actividades generalmente lúdicas- que pretenden formar receptores críticos, sin embargo no han logrado definir el camino en términos de un proceso de cómo llegar a formar receptores, perceptores, audiencias, televidentes, etc., críticos, con capacidad analítica y propositiva.

La falta de una o varias propuestas metodológicas adecuadas a las necesidades de los profesores, que no son otra cosa que el proceso didáctico de enseñanza y aprendizaje de los medios, las mediaciones y las prácticas comunicativas, limitan las posibilidades de obtención de resultados concretos en torno a la intervención.

Considerando que los materiales de los diferentes programas de Educación para los Medios carecen de una propuesta metodológica clara, su aplicación será muy difícil en términos de que los profesores generalmente dominan procesos de enseñanza y aprendizaje ensayados por mucho tiempo y que les han dado buenos resultados en términos tradicionales.

Por tal motivo, **es fundamental que las personas que elaboran materiales de apoyo a los profesores o que diseñan programas de intervención posean experiencia en el trabajo docente, pero además se requiere que tengan la capacidad para sintetizar los procesos metodológicos en actividades concretas que fortalezcan el aprendizaje.** De esta manera los profesores reconocerán el proceso pedagógico que está permeado a toda actividad y encontrarán un apoyo útil a su tarea educativa.

Por otra parte, **se hace evidente en todos los materiales, la preocupación porque la escuela sea la puerta de entrada a la discusión "sobre" los medios, sin embargo, no se logra la vinculación real, concreta, profunda de la escuela con los medios en términos de conectar los contenidos curriculares con los contenidos de los mensajes de los medios.**

La vinculación que se requiere para que programas de Educación para los Medios logren resultados positivos, no necesariamente implica que se empaten contenidos curriculares con contenidos mediáticos, sino que se utilicen ambos contenidos de forma integrada para desde los contenidos de los

medios llegar a los contenidos de las materias oficiales y hacer un tanto más significativo el aprendizaje.

Por tanto, no es indispensable el cambio estructural en planes y programas para logra la vinculación de los contenidos programáticos con los ofrecidos por los medios, ni tampoco que la vinculación sea tarea del profesor desde un principio, sino que requiere que poco a poco aprenda a realizar sus propias vinculaciones conforme avance en el desarrollo del programa.

Si bien en los materiales analizados se reconoce la necesidad de transformar el espacio educativo en un espacio de discusión y análisis de los mensajes de los medios, no se logran recuperar las estrategias formales de los medios y aprovecharlas pedagógicamente para penetrar la rigidez de las formas de los contenidos escolares.

Se observa que **las operaciones básicas de Educación para los Medios dirigidas a los profesores se encuentran dispersas, fragmentadas y poco relacionadas, lo cual implica que no se ha logrado conceptualizar un proceso de intervención de forma integral en el que predomine más que el uso del medio, el proceso pedagógico que permita el logro de objetivos educativos.**

Las operaciones básicas que se encuentran dispersas en los diferentes materiales pueden ser agrupadas en tres grandes rubros:

a) reconocimiento de los profesores como audiencias de diferentes medios

b) vinculación de contenidos de medios con los contenidos curriculares (esta operación queda generalmente como responsabilidad de los profesores)

c) dominio del lenguaje de los medios

Dichas operaciones deben estar integradas y dosificadas de manera gradual para que los profesores puedan sensibilizarse en un primer momento de la importancia que tienen hoy día los medios de comunicación en la vida cotidiana de todas las personas, para en un segundo momento poder apropiarse y utilizar los medios y sus mensajes como dispositivos pedagógicos en el ámbito educativo.

El dominio del lenguaje de los medios no debe ser visto como el manejo de las reglas que permiten articular una serie de signos, símbolos, imágenes, sonidos, etc., sino como el reconocimiento de una serie de prácticas que normalmente utilizamos para leer y entender los diferentes mensajes transmitidos por los medios de comunicación, para utilizarlos de forma consciente tanto en la decodificación de mensajes.

La fragmentación del proceso ocasiona que algunos programas enfaticen la alfabetización audiovisual, otros la realización de actividades lúdicas y ninguno planta la vinculación explícita de los contenidos curriculares con los contenidos de los medios.

Esta serie de limitaciones formales y de contenido entre la escuela y los medios, puede acentuar el distanciamiento entre las formas y los contenidos de ambos espacios de socialización (escuela y medios), puede finalmente, hacer profesores conocedores del lenguaje de los medios muy creativos para jugar con los medios, pero no profesores que incorporen, modifiquen o trasciendan su práctica educativa cotidiana y que acerquen medios y escuela de forma pedagógica.

En estos términos, la escuela no rebasaría su papel de espacio para problematizar la relación medios-audiencias, cuando también es importante que

los medios sean motivo para problematizar a la escuela misma. Si los medios fuera de la escuela constantemente ponen en tela de juicio los aprendizajes escolares, **¿por qué no llevar al mismo seno escolar la problematización de la escuela a partir de los medios y tener, en la escuela un espacio abierto a la búsqueda de soluciones creativas en torno a las limitaciones de las prácticas pedagógicas rutinarias y repetitivas?**

Más que miedo a abrir la escuela y sus prácticas a los medios y sus mensajes, lo que se observa es una falta de opciones creativas, que permitan espacios de reflexión y de creación pedagógica, en donde los profesores, así como lo manifiestan la mayor parte de las iniciativas, juegan un papel muy importante.

Desgraciadamente la mayor parte de las iniciativas trasladan la responsabilidad del diseño metodológico a los propios profesores, cuando debieran proponerle una serie de apoyos que les faciliten su transformación en educadores y no sólo en coordinadores de discusiones en torno a los medios.

La dificultad de la definición del papel del profesor como educador va más allá de la sola vinculación de lo educativo con lo comunicativo en términos de que se conjuga la experiencia educativa del profesor con los conocimientos comunicativos, sino por el contrario, implica la formación de un profesional con capacidad de intervenir bajo una perspectiva crítica en sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje para a su vez transformar su propia práctica pedagógica en donde la sola información o el conocimiento de los medios no basta.

CAPÍTULO 2

UNA MIRADA AL PRESENTE PARA ENTENDER EL FUTURO.

Como se ha observado en el capítulo anterior, las propuestas y estrategias de Educación para los Medios en América Latina se han desarrollado primordialmente fuera de los sistemas educativos oficiales, bajo iniciativas que provienen de la sociedad civil o de organizaciones no gubernamentales (ONG's).

Esto sin duda, es algo que se debe tomar en cuenta en el análisis y evaluación de los resultados del Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica (PEM-DVC).

Toda vez que este programa es el primero en América Latina y por supuesto en México, que se aplica en la educación básica desde el sistema educativo oficial, es oportuno describir el contexto en el que surge, a efecto de ubicar en su justa

dimensión los alcances de este programa, así como la ruta metodológica que hizo posible su operación.

Comencemos por decir que este programa es instrumentado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF) área dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Aquí es importante mencionar que esta instancia operativa es la única en todo el país que continúa bajo control Federal, esto es, los servicios educativos aún no han sido transferidos al Gobierno de la Ciudad de México¹³. Hay que recordar que en el resto del país, son los propios gobiernos estatales los encargados de la operación de sus servicios educativos, aunque siempre sujetos a la línea normativa de los planes y programas de estudio que emite la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

De tal forma, la SSEDF es el área de la SEP encargada de:

- ✓ Asegurar la operación de los servicios educativos de inicial, preescolar, primaria y secundaria, así como las modalidades de educación especial, física,

¹³ Lo anterior como resultado del Cuarto Transitorio de la Ley General de Educación, promulgada en julio de 1993, el cual dice a la letra así:

El proceso para que el gobierno del Distrito Federal se encargue de la prestación de los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena- y especial en el propio Distrito, se llevará a cabo en los términos y fecha que se acuerde con la organización sindical. A partir de la entrada en vigor de la presente Ley y hasta la conclusión del proceso antes citado, las atribuciones relativas a la educación inicial, básica -incluyendo la indígena- y especial que los artículos 11, 13, 14 y demás señalan para las autoridades educativas locales en sus respectivas competencias corresponderán, en el Distrito Federal, a la Secretaría. A la conclusión del proceso citado entrará en vigor el primer párrafo del artículo 16 de la presente Ley.

Como se puede apreciar, la transferencia de los servicios educativos del Distrito Federal tiene un alto contenido político, toda vez que la negociación debe realizarse entre el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, la SEP y el GDF, situación que no han aceptado las secciones disidentes IX y X de la Coordinadora. Otro aspecto importante que frena la transferencia, es el aspecto presupuestal, toda vez que el GDF se niega a inyectar de su presupuesto recursos económicos.

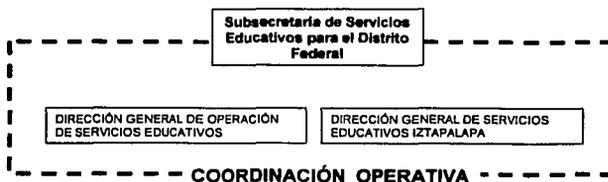
De igual forma, en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en mayo de 1992, y en observancia del artículo 30 de la Ley Federal de Educación, se decreta que la Secretaría de Educación Pública continuará a cargo de la dirección y operación de los planteles de educación básica y de formación de maestro en el Distrito Federal. Corresponde, por tanto, a dicha Secretaría ejecutar en el Distrito Federal las acciones convenidas en este Acuerdo.

de adultos y las escuelas Normal de Educadoras, Benemérita Nacional de Maestros, Superior de Educación Física, Educación Especial y Normal Superior.

En atención a los indicadores educativos de la SEP, se puede apreciar que el Distrito Federal presenta los mejores porcentajes de atención en la demanda de educación básica; es la entidad con el mayor número de escuelas por unidad de superficie y detenta el promedio de escolaridad más elevado en el ámbito nacional.

La SSEDF coordina 8 mil 400 planteles, organiza a 90,000 maestros que componen y trabajan para atender a una matrícula global de un millón 925 mil alumnos¹⁴.

La SSEDF para fines operativos cuenta con la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), unidad administrativa que aglutina a las diferentes coordinaciones sectoriales y direcciones de nivel, encargadas de brindar los servicios educativos en todas las delegaciones políticas del Distrito Federal, con excepción de Iztapalapa, que es atendida por la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), perteneciente a esta misma Subsecretaría.



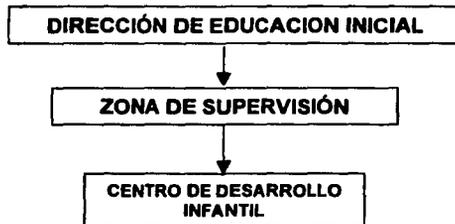
¹⁴ Prontuario Estadístico Ciclo Escolar 2000-2001. Dirección General de Planeación y Programación de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS

Las áreas que coordina la Dirección General de Operación son:

Dirección de educación Inicial

Coordina los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) en donde se atiende a la población que se encuentra el rango de edad que va de los 3 meses a los cinco años; en consecuencia se encarga de ofrecer un programa de estimulación temprana, hasta el primer año de preescolar.

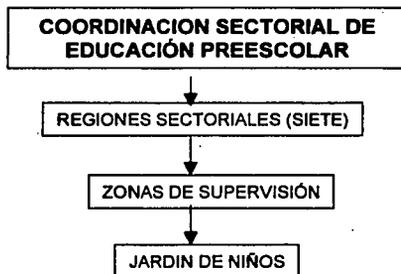


Los CENDIS cuentan con una plantilla de especialistas en las más diversas áreas; educadoras, dietistas, doctores, psicólogos, trabajadores sociales, etcétera. Cada CENDI es dirigido por una directora. Los CENDIS a su vez, son aglutinados en un número que va de cinco a diez, en zonas. Estas zonas son dirigidas por supervisores.

Coordinación Sectorial de Educación Preescolar

Como su nombre lo indica, es el área encargada de operar los Jardines de Niños. En ellos, se atiende a la población en edad de los cuatro a seis años. Cada plantel de preescolar cuenta con una planta de educadoras y son dirigidos por una directora. En este nivel educativo, es casi inexistente la presencia de educadores varones.

Operativamente la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar divide en siete regiones al Distrito Federal (con excepción de Iztapalapa, como se apuntó anteriormente). Cada región está compuesta por zonas de supervisión, que a su vez coordinan a un grupo de escuelas.

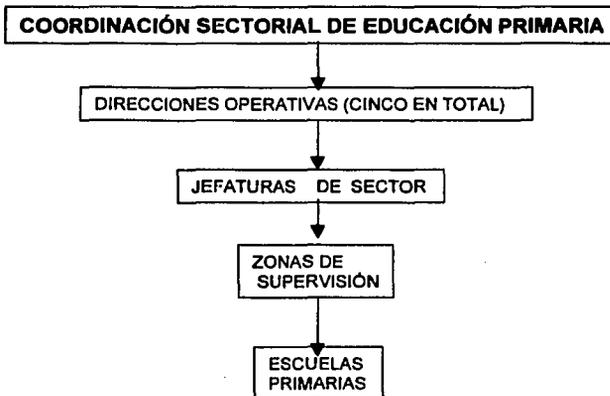


Coordinación Sectorial de Educación Primaria

Este servicio se encarga de atender y dar educación en seis grados, a niñas y niños cuyas edades pueden fluctuar entre los 6 años cumplidos y los 13. Cada plantel cuenta con maestras y maestros de grupo, una secretaria, un adjunto y un director.

Esta coordinación se encarga de operar los planteles de educación primaria regular (niñas y niños de 6 a 11 años) y nocturna (para adultos; mayores de 15 años), así como de cinco escuelas de participación social, antes identificados como internados.

De todos los niveles educativos, este es el que cuenta con el mayor número de planteles, poco más de 3,500 edificios.



Para el servicio de educación primaria regular, la Coordinación Sectorial de Educación Primaria se encuentra dividida en cinco Direcciones Operativas. Cada Dirección cuenta con Jefaturas de Sector que coordinan a las zonas escolares, éstas últimas supervisan directamente a los planteles.

Por lo que respecta a las primarias nocturnas, éstas funcionan de las 19:00 a las 21:00 horas de lunes a viernes, atendiendo a personas mayores de 15 años

analfabetas y/o que no hayan concluido su educación primaria. Estas escuelas son coordinadas por el Departamento de Primarias Nocturnas, área dependiente directa de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria.

Los cinco internados o escuelas de participación social, dependen directamente de la Unidad de Internados de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria. Como se puede apreciar, tanto en las Primarias Nocturnas como en las Escuelas de Participación Social, la cadena operativa y de supervisión intermedia que caracteriza a las primarias regulares, aquí no existe.

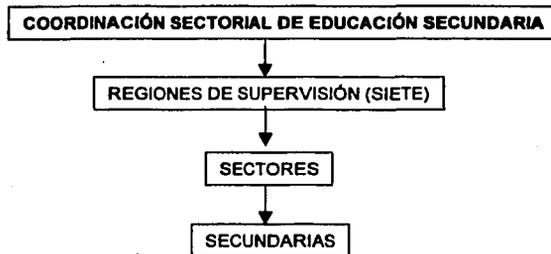
Aquí es oportuno mencionar que en el Distrito Federal desde hace cinco años se ha presentado un fenómeno interesante, toda vez que como resultado de las políticas de control demográfico, la matrícula de educación primaria se ha detenido e incluso en algunas delegaciones políticas ha disminuido. Esto último ha provocado el cierre de los turnos vespertinos en muchos planteles de educación primaria, dando origen a un nuevo proyecto de Escuelas de Tiempo Completo, en donde los alumnos toman sus clases en su horario normal de las 8 a las 12:30 horas. A las 13:00 horas ingieren sus alimentos en la misma escuela y a partir de las 14:00 horas y hasta las 18:00, se dedican a la resolución de tareas, talleres y actividades de educación física, todo bajo el apoyo de profesoras y profesores de grupo.

También es importante mencionar que a raíz de los sismos de 1985, se dio un fenómeno de emigración poblacional hacia las zonas periféricas del Distrito Federal; primordialmente Magdalena Contreras, Milpa Alta y Alvaro Obregón. En estas zonas, sí existe población suficiente para mantener el sistema de dos turnos de educación primaria.

Coordinación Sectorial de Educación Secundaria

Esta coordinación se encarga de asegurar el servicio de educación secundaria regular, telesecundaria y secundaria para trabajadores. En la secundaria regular se atiende a la población que se encuentra entre los 12 y 15 años.

Recientemente, en el ciclo escolar 1998-1999 esta Coordinación dividió su estructura de supervisión en siete regiones que a su vez aglutinan los sectores, áreas encargadas de la coordinación de los planteles.



El accionar de esta Coordinación Sectorial se distingue de los demás niveles educativos, por dos razones:

- ✓ Existe una estructura operativa independiente de la secundaria regular para la operación de la telesecundaria y las escuelas para trabajadores; por tanto, cada una de estas instancias tiene sus propios mecanismos de control y supervisión.
- ✓ La mayoría de los profesores de grupo no cuentan con una formación docente, esto es, provienen de diferentes áreas y licenciaturas. Esto es un aspecto

importante a considerar toda vez que cuentan con los conocimientos de la materia, pero en muchas ocasiones, no saben como enseñar y transmitir dicho conocimiento.

La matrícula de educación secundaria regular es, hoy por hoy, el reto a atender en el Distrito Federal, ya que ésta es la que más a crecido en los últimos años, por ello, el grueso de apoyos y programas complementarios se concentran en este nivel educativo.

Las Telesecundarias mantienen una estructura operativa y de supervisión independiente a las regiones de supervisión de la secundaria regular. Estas son coordinadas directamente por la Subdirección de Telesecundarias, órgano dependiente directo de la Coordinación Sectorial. Este subsistema se caracteriza por la utilización de la señal de televisión educativa para su operación. Aquí cabe precisar que desde 1995 con el nacimiento de la Red EDUSAT la programación de telesecundaria dejó de transmitirse por señal abierta, concretamente por el canal 9 de televisa, lo que restringe el acceso a la programación sólo a aquellos que cuentan con el equipo EDUSAT. Por ello, las telesecundarias cuentan con el sistema de recepción de televisión satelital EDUSAT.

Este cambio de índole tecnológico ha representado todo un reto al subsistema de telesecundarias, ya que la operación del decodificador EDUSAT cambia la vieja rutina de la televisión abierta, donde sólo basta sintonizar el canal adecuado para poder ver el programa. Con el sistema EDUSAT esto no es tan directo, ya que el simple hecho de desconectar el decodificador de la corriente eléctrica puede desconfigurar dicho decodificador y dejar de ser reconocido por el satélite y, por tanto, no recibir señal alguna.

Estos problemas técnicos que presupone el acceso a nuevas tecnologías representan todo un cambio cultural para el servicio de la telesecundaria, si falla la señal, simplemente el servicio educativo se interrumpe.

Las secundarias para trabajadores también mantienen una estructura independiente a las regiones de supervisión. Este subsistema maneja el mismo plan y programa de estudio de la secundaria regular, no importando que las y los alumnos sean adultos.

Dirección de Educación Especial

Los servicios para alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales se brindan a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

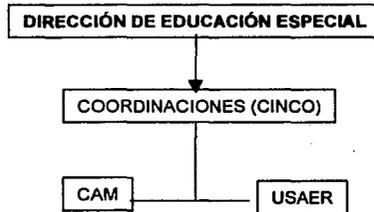
En el CAM se atiende a niñas, niños y jóvenes cuyas necesidades no pueden ser atendidas en los servicios regulares; problemas severos de audición, lenguaje, neuromotores, etcétera.

Bajo los preceptos de la integración escolar, desde hace cinco años y pese a una gran resistencia de parte de las profesoras y profesores de grupo regular, niñas y niños que presentan necesidades educativas especiales no severas y que antes se veían excluidos de las escuelas regulares, son ahora alumnas y alumnos con todo el derecho a ser atendidos e integrarse con sus pares, en las escuelas regulares.

Para apoyar este ejercicio de justicia e igualdad, se crearon los equipos USAER, que se encargan de acudir y apoyar a escuelas regulares, previamente seleccionadas.

Ahí, imparten terapia a aquellos alumnos y alumnas con necesidades especiales no severas, además de proporcionar apoyo a profesoras y profesores en técnicas y manejo de conflictos dentro del aula escolar.

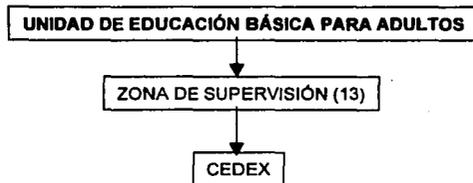
La Dirección de Educación Especial se encuentra organizada en 5 Coordinaciones que son las encargadas de supervisar el trabajo de las USAER y de los Centros de Atención Múltiple.



Unidad de Educación Básica para Adultos (UCEBA)

Ofrece el servicio de alfabetización y educación básica (primaria y secundaria) a población mayor de quince años, a través de los 43 Centros de Educación Extraescolar (CEDEX). Cabe mencionar que diez planteles ofrecen además el servicio de preparatoria abierta.

Los Cedex ofrecen su servicio de las 19:00 a las 21:00 horas. Son coordinados por supervisiones de zona.



Como se puede apreciar, este subsistema mantiene una estructura operativa muy extensa para el número de planteles con los que cuenta. El caso de la UCEBA es

la manifestación más clara del descuido que han experimentado los servicios de educación para adultos en todo el país. En el discurso oficial, la educación para adultos figura siempre como línea principal de los Programas de Desarrollo Educativo, pero en la realidad y especialmente en los últimos 12 años, los recursos que se canalizan son cada vez menores. Sólo baste observar que lo que hoy se conoce como la UCEBA, hace sólo diez años era una Dirección General con alcance nacional y con un presupuesto considerable para atender el rezago educativo, ahora tan sólo se encarga de 43 escuelas con una matrícula total no mayor a 1,500 personas.

DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS IZTAPALAPA.

Como se mencionó anteriormente, la SSEDf cuenta además con la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI).

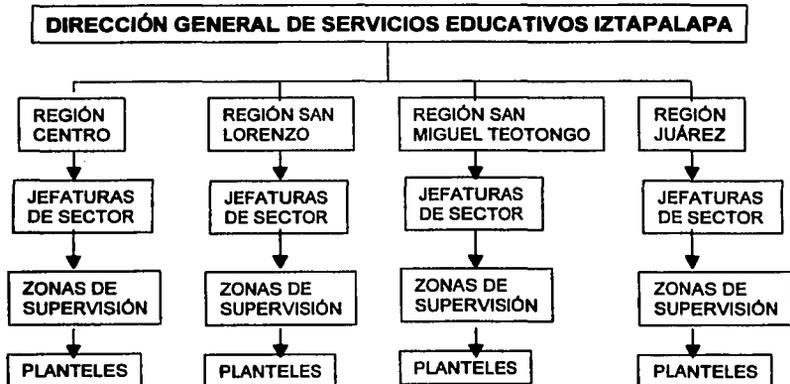
El modelo de Iztapalapa nace en el ciclo escolar 1994-1995 como una prueba que permita *evaluar la factibilidad de una división de los servicios educativos por delegación política*¹⁵. Iniciar por Iztapalapa, no fue fortuito, toda vez que en esta delegación se concentra más de la cuarta parte de la demanda educativa básica del Distrito Federal. Obviamente, este ejercicio operativo también obedece a la transferencia de los servicios educativos al Gobierno del Distrito Federal.

De tal forma, en aquel ciclo escolar nace la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI) nombre que mantuvo hasta el ciclo escolar 1999-2000, cuando es reconocida como Dirección General. En esta unidad administrativa se coordina la operación de todos los niveles y modalidades educativas en la delegación política de Iztapalapa.

¹⁵ Documento Base de la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa. Dirección General de Planeación y Programación de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México, 1995.

Para efectos operativos, la DGSEI se divide en Direcciones Regionales; Centro, San Lorenzo, San Miguel Teotongo y Juárez. Cada dirección regional cuenta y coordina a todos los niveles y modalidades educativas, aquí a diferencia del resto de los servicios educativos del Distrito Federal, no existen áreas separadas por nivel educativo.

Las regiones a su vez se encuentran conformadas por Jefaturas de Sector y Zonas de Supervisión, hasta llegar a cada uno de los planteles educativos.



Cabe mencionar que hasta el momento no existe una evaluación formal y oficial de los resultados del modelo Iztapalapa, por lo que no se puede afirmar a favor o en contra de dicho modelo.

En términos generales se puede apreciar que el universo de atención del Distrito Federal es el más grande en el país, tanto por el número de planteles, profesores y alumnos que comprende.

Es advertible que la cadena operativa de la Subsecretaría de Servicios Educativos es compleja y muy extensa. El aparato burocrático en que descansa el seguimiento y supervisión de la labor educativa, es en muchas ocasiones una traba, más que una ayuda. Incluso, las posiciones técnico-administrativas se convierten en posiciones de poder que lo mismo posibilitan cambios y ayudas hacia las escuelas, que los bloquean.

Aquí es necesario y vital distinguir la mecánica que se sigue para el acceso y desempeño de una posición directivas y/o de supervisión: Director de Escuela, Supervisor de Zona o Jefe de Sector y, porque se afirma que estas posiciones se convierten en posiciones de poder.

Estas posiciones se otorgan bajo el mecanismo de escalafón vertical, esto es, cada nivel educativo cuenta con una lista de orden descendente, en donde los profesores y las profesoras van ocupando un lugar en atención a:

- Antigüedad de años de servicio
- Puntaje escalafonario; cada ciclo escolar los profesores y las profesoras son evaluadas en atención a su desempeño, otorgándoseles en su ficha escalafonaria un número de puntos. También suman puntos, aquellos cursos que son reconocidos por la Comisión Mixta de Escalafón, de tal forma, los profesores que toman cursos a lo largo del ciclo escolar, acumulan puntos que a fin de ciclo ingresan en su cuenta personal.

Por tanto, cuando existe una plaza de director, ya sea por que es una escuela de nueva creación (cosa que ya es muy rara en el Distrito Federal) o por que un director se jubila, fallece o se promueve a supervisor, se recurre al escalafón y se ofrece el puesto al profesor o profesora con mayor puntuación. Bueno, eso sucede en la teoría, ya que además del escalafón, para la designación de un

director es pieza clave el apoyo y opinión de cada uno de los componentes de la cadena operativa e incluso sindical.

Esto es, no basta con ubicarse al frente de la lista del escalafón, si el supervisor, el jefe de sector, el director operativo, el coordinador sectorial o el mismo subsecretario, no avalan dicha promoción, esto no se da.

Como se puede apreciar, este esquema de evaluación y promoción es muy subjetivo, ya que lo mismo puede servir eficientemente para que verdaderos educadores ocupen espacios directivos, que permitir ascensos que provienen desde "arriba", desde la superioridad y que en muchas ocasiones no responden a intereses educativos, sino político, sindicales y personales.

Suponiendo que el mecanismo escalafonario funcione eficazmente. ¿Qué pasa toda vez que se obtiene la promoción? Que el nuevo director, supervisor o jefe de sector recibe su notificación como tal. Esta dictaminación tiene una trascendencia político-laboral tal, que a partir de que un educador es ascendido bajo el nombramiento de director, supervisor o jefe de sector, no puede ser removido de dicho cargo bajo ninguna circunstancia.

Esto que puede ser un síntoma de estabilidad laboral, en la realidad esta muy lejos de serlo, ya que bajo este mecanismo de nombramientos, el director, el supervisor o jefe de sector pueden hacer lo que quieran en su ámbito de competencia sin que esto les traiga mayores consecuencias. Con aprender a manejar la normatividad¹⁶, estas posiciones son intocables; esto se complementa con un sindicalismo magisterial corrupto que persiste aún hasta nuestros días; bajo la premisa de defender los derechos laborales de un maestro, no importa que el directivo no cumpla con el trabajo que se le encomendó, incluso en casos tan

¹⁶ En entrevistas con directores, supervisores y jefes de sector, queda claro que la normatividad puede ser tan flexible o tan rígida como éstos lo deseen. El marco normativo da pie a la interpretación personal de las personas que la aplican.

aberrantes donde pueden abusar sexualmente de un menor, tanto autoridad como sindicato lo cubren e incluso lo defienden.

En los casos de los supervisores y jefes de sector, la situación se agudiza todavía más, ya que el número de estos es menor a la de los directores; por cada veinte directores existe en promedio un supervisor, por cada cuarenta supervisores existe un jefe de sector. Por tanto la movilidad en estos cargos es casi nula. Por ejemplo, el puesto que sigue de Jefe de Sector en el caso de primarias, es el de Director Operativo, cargo de confianza que recae bajo la decisión única del Coordinador Sectorial o del Subsecretario.

La consecuencia de este sistema vertical-autoritario esta a la vista de todos; el promedio de edad de los supervisores supera los sesenta años, el de los jefes de sector ronda los setenta años. No es excesivo afirmar que aquí prácticamente se mueren en el puesto. Por supuesto esta reflexión no va encaminada al despido de las personas de edad avanzada, no se deja de reconocer que existen educadoras y educadores que pueden contar con más de setenta años y trabajar con más entusiasmo que una persona de veinte.

La reflexión va más encaminada a que se advierta que la creación de posiciones de poder de las características aquí descritas, derivan irremediamente en una inmovilidad del sistema educativo que en muchas ocasiones provocan focos de corrupción¹⁷.

Por todo lo anterior, no es exagerado afirmar que para efectos prácticos existen dos Secretarías de Educación, una, la institucional-gubernamental que en teoría dirige los caminos de la educación a nivel nacional. Otra, la real, la de los directivos, supervisores y jefes de sector, piezas que manejan y deciden qué, cómo y cuando el accionar educativo habrá de tener alguna modificación.

¹⁷ Esta comprobado que cuando una persona detenta una posición de poder en el mismo lugar por más cinco años, ésta tiende a convertirse en una posición pernicioso, toda vez que este carácter de inmovilidad fomenta un espíritu de invulnerabilidad que puede incluso derivar en impunidad.

Aquí no hay que confundirse con el control burocrático-administrativo que ejerce la SEP sobre la cadena de supervisión, en donde éstos se subordinan al mundo de papel, sino al poder que tienen los directores, supervisores y jefes de sector para permitir o frenar cualquier iniciativa nueva que emane aún de la misma Secretaría. Si esta cadena operativa de supervisión y directiva no apoya la iniciativa, esta fracasa irremediabilmente.

Es a esto a lo que se debe enfrentar cualquier programa o iniciativa que pretenda involucrar al quehacer docente, tiene que recorrer muchas instancias antes de llegar a los planteles, a los maestros y maestras de grupo.

Desgraciadamente este aspecto en muchas ocasiones es el menos abordado por investigadores y creadores de proyectos, cuando se habla del cambio de dinámica en el aula de clases, se da toda la responsabilidad de cambio a los profesores y profesoras de grupo, sin tomar en cuenta la organización operativa y de supervisión.

ASPECTO SINDICAL MAGISTERIAL EN EL DISTRITO FEDERAL

Otro elemento indispensable en esta breve contextualización se refiere a la situación político sindical que priva en el Distrito Federal.

Desde siempre, el espectro político sindical en el Distrito Federal a través del activismo de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), fracción disidente del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) ha sido un elemento importante a considerar.

Justamente en 1989 el movimiento magisterial de la CNTE logra su máxima victoria hasta el momento, en la búsqueda de un punto de quiebre y de cambio del sindicalismo magisterial; se busca pasar de un sindicalismo corporativo (adherido al PRI) a un sindicalismo plural y democrático. Cabe mencionar que el sindicato magisterial es el último resabio del sistema corporativista del PRI y que bajo las actuales circunstancias del país, habrá de sufrir serias transformaciones.

Como resultado del paro nacional de 1989, se logra la dimisión de la corriente oficial denominada "Vanguardia Revolucionaria" del grupo encabezado por el líder moral y vitalicio del SNTE, Profr., Carlos Jongitud. Desde aquel año subsisten al interior del SNTE dos corrientes:

- ✓ Corriente institucional o sindicalista; corriente hegemónica y cuyos intereses se encuentran en la persona de la Profra. Eiba Esther Gordillo, quien tras la caída de Jongitud ocupó la Secretaría General del SNTE.
- ✓ Corriente democrática; fundamentalmente conformada por la CNTE.

La CNTE controla desde 1989 hasta nuestros días las siguientes secciones sindicales: Sección 9: Distrito Federal, Sección 18: Michoacán, Sección 22: Oaxaca y Sección 7: Chiapas.

También tiene considerable presencia en las secciones de Guerrero, Tlaxcala, Morelos y la Sección 10 del Distrito Federal.

En el Distrito Federal existen tres secciones sindicales:

Sección	Grupo hegemónico	Niveles educativos que comprende
9	CNTE (democráticos y reformas)	Preescolar, primaria y niveles especiales; educación de adultos, física y educación especial.
10	Institucionales, aunque con una fuerte presencia de la CNTE	Educación Secundaria
11	Institucionales	Trabajadores y administrativos de los diversos niveles educativos (este personal no es docente en su mayoría).

Como parte de la negociación político-sindical que priva desde el arribo de la CNTE a la Sección IX, se han abierto espacios en la estructura directiva y de supervisión para profesoras y profesores que son apoyados por la sección sindical. De hecho, se ha hecho costumbre que salvo contadas excepciones, las maestras y maestros que ocupan cargo en la sección IX, se hagan de un nombramiento como director.

Estos directores o supervisores que se autodenominan "democráticos", regularmente se oponen a las disposiciones que provienen de la cadena operativa de supervisión a la que identifican como "institucional". Por tanto, para conciliar los intereses de ambas posturas, las instancias de la SSEDF se han visto en la

necesidad de buscar nuevos mecanismos y formas de relacionarse con las escuelas; los programas complementarios y el programa de fortalecimiento que más adelante se explican, son ejemplo de ello.

Como se puede apreciar, el panorama político-sindical del magisterio del Distrito Federal es complejo y se convierte en un factor a considerar en el diseño de todo proyecto.

ASPECTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DE LA OPERACIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL

Ciertamente, en la Ciudad de México el acceso a la escuela, ha dejado de ser la máxima preocupación para las autoridades educativas, ya que existe la infraestructura necesaria para atender al cien por ciento a las niñas, niños y jóvenes que así lo requieran.

El reto educativo actual se encamina a la prestación de un servicio de calidad, que sea pertinente y mantenga un alto sentido de equidad. Un servicio donde maestros, padres de familia y la sociedad en general se unan y ofrezcan a las nuevas generaciones *una escuela que le sea atractiva a los alumnos, una escuela que sepa dar respuesta a las múltiples interrogantes que se hacen hoy en día nuestros jóvenes ante un mundo que cada vez es más competitivo, complejo y en ocasiones hostil*¹⁸.

Con el ánimo de que los servicios educativos del Distrito Federal alcancen la calidad, pertinencia y equidad, la Subsecretaría inicia en 1995 el Programa de

¹⁸ Nueva Escuela Urbana. Documento. Coordinación de Asesores. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México, 1997.

Fortalecimiento Escolar, como la línea directriz bajo la cual cada escuela debería regir su accionar.

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO ESCOLAR

Si bien es cierto que los planteles mantienen una dinámica de operación propia y que en mucho responde a la estructura operativa y de supervisión ya descrita con anterioridad, también lo es que las escuelas sufren de la permanente intromisión de áreas centrales de la SEP, así como de diversas instituciones gubernamentales; lo mismo de la Secretaría de Gobernación que de la Delegación Política a la que pertenece el plantel. De tal forma, los planteles se encuentran en medio de una serie de peticiones y disposiciones que en mucho complican el quehacer docente.

Por ello, la SSEDF viene trabajando en una política que permita la autogestión escolar, esto es, dotar a las escuelas de cierta autonomía en la gestión escolar, de tal forma que cada plantel pueda decidir colegiadamente en qué quiere participar como escuela, qué aspectos específicos deben fortalecerse al interior de la misma y por supuesto, sus necesidades.

Para ello, en cada escuela se impulsa el "Proyecto Escolar", que no es otra cosa, más que la puesta de acuerdo entre todo el personal docente, directivo y padres de familia sobre las líneas generales a seguir por ciclo escolar.

Así, una escuela puede definir de manera autónoma a que aspecto técnico-pedagógico pondrá mayor énfasis; por ejemplo, una escuela puede decidir que ese ciclo escolar se dedicará a desarrollar una cultura de apreciación artística o del fortalecimiento de las matemáticas.

Pero la autogestión no sólo se da en el aspecto pedagógico, también lo es en el aspecto administrativo. Por ejemplo, las escuelas manejan directamente el

ejercicio presupuestal para la adquisición de material didáctico, vidrios, marcolitas y reparaciones menores, que antes eran atendidas desde áreas centrales.

Sin lugar a dudas, el aspecto que más importancia ha tenido para el fortalecimiento de las escuelas, es la autonomía para decidir en que proyectos y requerimientos especiales participan o atienden. Esto es, las escuelas pueden negarse a proporcionar alumnos para eventos que nada tienen que ver con lo educativo, negarse a participar en concursos que en nada contribuyen a la formación del alumnado.

Para ello, se creo el "Catálogo de Proyectos, Programas y Servicios", como el elemento que permita ofertar a las escuelas una serie de apoyos de calidad y que en ningún caso tienen obligación de optar por alguno de ellos.

Con esto se bloqueó el paso en gran medida a una serie de instancias y personas que lucraban con las escuelas¹⁹. Ahora, si alguien quiere ofertar un proyecto, programa o servicio a las escuelas, debe pasar por el filtro de revisión y autorización que la Subsecretaría ha definido. Así pues, lo que no esta en catálogo, no puede ser ofertado a las escuelas.

Es importante mencionar que esta política de fortalecimiento escolar cumple de alguna medida con su cometido. Sin embargo, una vez más el sistema y estructura vertical-autoritaria se sirve del mismo. Por ello, no resulta extraño ver que los supervisores o los directores cierran el paso a aquellos proyectos que a su juicio no son convenientes para las escuelas, aluden la autogestión como un elemento que exige a las escuelas de su participación.

¹⁹ No obstante, una vez más se hace presente la fuerza que tienen los directores y supervisores para manejar las escuelas conforme a sus intereses. Cómo explicarse que algunas escuelas continúen pagando para acudir a funciones de teatro escolar de dudosa calidad, en recintos que no guardan un mínimo de medidas de seguridad para los escolares, en lugar de aceptar las opciones gratuitas de teatro escolar contenidas en el Catálogo de Proyectos, Programas y Servicios.

Así, las escuelas han ganado un poco de terreno. Pero sólo un poco, ya que aún persisten viejas inercias y vicios, en donde se continúa haciendo en automático las mismas cosas, los mismos concursos de hace treinta años, el mismo periódico mural de los años cuarenta, lo importante es que el *statu quo* no se altere.

PROGRAMAS COMPENSATORIOS Y COMPLEMENTARIOS

Paralelo al Programa de Fortalecimiento Escolar, la SSEDf ha desarrollado desde 1994 una serie de programas que apoyen la labor escolar. En términos generales se pueden agrupar de la siguiente manera: Programas Compensatorios y Programas Complementarios.

Dentro de los Programas Compensatorios, como su nombre lo indica, se encuentran aquellos que buscan *resarcir y contrarrestar las condiciones de desventaja social y educativa de sectores perfectamente determinados*²⁰. Bajo este objetivo, se instrumentan acciones que apoyen a niñas, niños y jóvenes con problemas de aprendizaje o en situaciones personales o familiares difíciles.

Para efectos del objeto de estudio de la presente tesis, revisten especial interés los Programas Complementarios. Estos, buscan apoyar y enriquecer los planes y programas de estudio de los diversos niveles educativos, bajo acciones directas que provean a los docentes de herramientas valiosas y les permita alcanzar en especial la calidad y pertinencia educativa. Justamente el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica se circunscribe bajo el rubro de los Programas Complementarios.

Es importante tomar en cuenta que los programas complementarios tienen un carácter optativo, razón por la cual no se puede obligar a los maestros y a las escuelas a ingresar a este tipo de programas.

²⁰ Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Poder Ejecutivo Federal. México, 1995.

Este es el contexto institucional, estructural, operativo, educativo, laboral, político y sindical en el que nació y se desarrolla el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica. Sirva este ejercicio contextual para ubicar y evaluar en su justa dimensión los alcances de dicho programa y especialmente, advertir el gran reto que presupone introducir innovaciones a las escuelas.

Sin lugar a dudas ello explica porque de la inmovilidad de la educación, en comparación a la dinámica de cambios rápidos y constantes de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información, referidas en el capítulo anterior.

A continuación se procederá a hacer una breve descripción de los preceptos originales que dieron origen al Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica, con el ánimo de identificar la evolución en su difusión, operación y participación de docentes.

Como se recordará el objeto de estudio de la presente tesis es la evaluación e identificación de los aspectos de éxito del PEM-DVC, para ello, es importante saber qué motivo el surgimiento del mismo y la metodología utilizada. Determinar para futuros programas, si efectivamente el éxito radicó en dicha metodología o en otros aspectos.

Para ello, se recurre a una serie de documentos escritos y testimoniales del autor del Programa.

RADIOGRAFÍA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS: DESARROLLO DE LA VISIÓN CRÍTICA.

SURGIMIENTO Y ESTRUCTURA ACADÉMICA.

En 1996 la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal se dio a la tarea de diseñar un programa que *"aprovechara la capacidad narrativa y el poder de seducción propios de los mensajes de los medios de comunicación, a través de una metodología creativa que provea a los alumnos de elementos de análisis y les capacite para confrontar, aceptar, criticar, analizar e incluso reelaborar los mensajes de los medios y así adecuarle a su propia realidad, a sus intereses y a sus necesidades"*²¹.

En este programa se tomó como referente inmediato la experiencia del maestro Vladimir Peña, autor también del PEM-DVC, en la instrumentación de talleres de radio y televisión en alumnos de 6o. grado realizada 1987 en la escuela primaria Simitrio Ramírez Hernández (Radio San Bernabé y Canal Uno), así como el conocimiento documental de nuevas experiencias en la materia en el extranjero.

La experiencia de Radio San Bernabé y Canal Uno *reafirmaron la convicción y la necesidad de concebir a la educación para los medios más que como una materia curricular, como un enfoque pedagógico*²².

Con el PEM-DVC se buscó que la escuela se constituyera en un espacio de comunicación, donde los alumnos pusieran significados en común, en donde se

²¹ Fundamentos del Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México, 1997.

²² Peña Ramos Alexandrov Vladimir. "Programa de Educación para los Medios. En la búsqueda del desarrollo de la visión crítica". En Revista EDUCACIÓN. No. 50. CONALTE-SEP, México, 1997.

vincularan entre ellos y con los adultos; discutieran y respetaran las diferencias y formaran su criterio propio.

El maestro Peña refiere:

...los niños y jóvenes gustan, gozan y se emocionan al entrar en contacto con los medios de comunicación; televisión, radio, comics, videojuegos, etcétera. Forman parte de su vida cotidiana y en muchas ocasiones pueden "prestar" mayor atención a éstos, que a la escuela, a los padres de familia, a la iglesia...

... hay que reconocer que los medios y en especial la televisión, se hacen presentes en el salón de clases todos los días y no es el profesor el que los trae para utilizarlos como recursos didácticos, sino los mismos niños que se han apropiado de ellos y buscan formas de poder "estar" con ellos y con la "maestra" al mismo tiempo. Por ejemplo, para hablar de los programas de la televisión los niños diseñan redes y estrategias de comunicación que les permiten intercambiar mensajes simples y/o elaborados; una mirada, un pequeño gesto, un movimiento de cabeza, son esenciales para lograr comunicarse al interior del aula. Entre el espacio que ocupa el maestro y las bancas de los niños hay un muro "simbólico" que los niños aprovechan para hacer lo que les interesa (Pena Vladimir, 1998)²³.

Bajo esta óptica, la visión crítica presupone un nuevo planteamiento sobre la relación escuela-medios, así como la creación de un proyecto pedagógico que incorpora a éstos en su propuesta educativa para propiciar en los alumnos una postura crítica y un pensamiento autónomo ante los mensajes que reciben.

Para ello, el maestro Peña escribe la primera versión de los tres libros que componen el programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica (PEM)²⁴, el cual originalmente fue diseñado para aplicarse en 5o. y 6o. grados de educación primaria.

²³ Peña Ramos Alexandrov Vladimir. *Macro proyecto de Educación para los Medios*. Ponencia presentada en el I International Congress on Communication and Education, en Sao Paulo Brasil, Mayo de 1998.

²⁴ El maestro Peña refiere que originalmente contemplaba siete ejes temáticos, divididos en cuatro libros. Sin embargo, por razones de tiempo y falta de recursos económicos, se vio en la necesidad de prescindir del cuarto libro y sus correspondientes ejes temáticos, estos fueron; la publicidad y el análisis de los medios. Por

A lo largo de los tres volúmenes del PEM-DVC se desarrollan cinco ejes temáticos, vinculados en forma estratégica para rescatar y readecuar los mensajes de los medios:

LIBRO UNO	LIBRO DOS	LIBRO TRES
1.- La Comunicación	4.- La Radio	5.- La Televisión
2.- Vamos a conocer a nuestros alumnos		
3.- Lo medios de comunicación masiva		

A través del desarrollo de los cinco ejes temáticos, se busca generar en los alumnos procesos reflexivos y críticos para revisar y poner en la agenda de la discusión grupal su relación con los medios, los contenidos, los lenguajes, los géneros, etcétera.

Al analizar estos primeros materiales, es advertible que los libros cuentan con equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos. El lenguaje en que están escritos es claro y sencillo, lo que facilita su lectura y comprensión aún por aquellos que no se encuentran inmersos en el medio educativo o de las ciencias de la comunicación.

Cada eje temático cuenta con ejercicios que permiten la práctica de las teorías. De tal forma, en la mayoría de los ejercicios se proporciona la correlación exacta con los contenidos programáticos de las áreas de 5º y 6º grados de educación primaria.

Por ejemplo, retomemos el ejercicio 1 del tercer libro de la colección original, ubicado en la página 27 del mismo:

ello, incorporó a lo largo de los tres libros, una metodología que permita analizar los medios en todo momento.

<p>Ejercicio 1 ¿CÓMO VE EL SER HUMANO?</p>	<p>Español 5º. Grado. Bloque 4, lección 27 "La televisión", pág. 166. Geografía 5º. Grado. Bloque 6, lección 26 "Vías y medios de transporte y comunicación". "Medios de comunicación social", pág. 154. C.Naturales 5º. Grado, lección 16 "los colores", pág 124. Lección 18, "nuestro cuerpo". Investigación 5 , pp. 144-145 Geografía 6º. Grado, lección 30 "Comunicaciones, medios de comunicación", pp. 149-150</p>
---	--

Como se puede apreciar, aquí no se dejó al profesor o profesora la correlación de los ejercicios hacia el programa de estudios. Al indagar con el autor las razones a las que obedeció lo anterior, este menciona que:

"Si bien es cierto que lo recomendable en todo proyecto es no caer en las recetas, también lo es que en un principio se tiene que recurrir a esquemas que de entrada no representen un trabajo extra para los destinatarios. Mira, en la mayoría de los programas de educación para los medios, en sus materiales, se da por cierto que basta con que a los maestros se les dé información y algunos ejercicios para que éstos por sí solos hagan la correlación hacia el plan y programa de estudios, esto no es así.

Hay que partir de la realidad de nuestras maestras y maestros, la mayoría no cuentan con tiempo para familiarizarse con nuevos materiales, si bien por que tienen dos o hasta tres plazas que cubrir o, porque tienen que hacerse cargo de sus propios hijos, sobre todo en el caso de las maestras. No, si nuestra misión es acercarles materiales y proyectos nuevos, éstos en un inicio deben ser sumamente sencillos, de otra manera están condenados al fracaso.

Además es una falsedad o una postura hasta cierto punto hipócrita, el decir que las recetas son malas. Claro para los académicos duros una receta es impensable, aunque ellos en muchas ocasiones recurran a ellas, pero la realidad nos demuestra lo contrario. Solo habría que preguntarle a las editoriales de libros de tareas, que ofrecen justamente una serie de ejercicios prácticos con estrecha correlación a los planes y programas de estudio, la cantidad impresionante de ventas. Estos materiales enriquecen de alguna manera a los libros de texto gratuitos. Así que el que afirme que las recetas no son del agrado de los maestros, evidencia su ignorancia respecto a éstos.

Se inicia con pequeñas recetas y conforme tus destinatarios se van familiarizando con las temáticas, se promueve que ellos formulen sus propias recetas, es entonces y no antes, que uno como director del proyecto, deja de darles recetas.²⁵

La colección del PEM-DVC contempla un total de 31 ejercicios distribuidos de la siguiente manera:

Eje temático	Ejercicios
<input type="checkbox"/> La Comunicación	<input type="checkbox"/> Detectives <input type="checkbox"/> Un idioma propio <input type="checkbox"/> Teléfono descompuesto <input type="checkbox"/> Siento, pienso, quiero...

Eje temático	Ejercicios
<input type="checkbox"/> Vamos a conocer a nuestros alumnos	<input type="checkbox"/> Viaje a las estrellas <input type="checkbox"/> ¿Cuánto conozco a mi familia y cuánto me conocen a mí? <input type="checkbox"/> Mis artistas favoritos
<input type="checkbox"/> Los medios de comunicación masiva	<input type="checkbox"/> ¿Quién soy? <input type="checkbox"/> Las historietas que me gustan son... <input type="checkbox"/> ¿Qué es una historieta? <input type="checkbox"/> ¿Cómo hacer una historieta? <input type="checkbox"/> Construyamos una historieta

Eje temático	Ejercicios
<input type="checkbox"/> La Radio	<input type="checkbox"/> La voz <input type="checkbox"/> Radio Escolar Local: funcionamiento del equipo básico <input type="checkbox"/> Guión radiofónico <input type="checkbox"/> Contaminación auditiva <input type="checkbox"/> Viajemos al mundo de las imágenes auditivas <input type="checkbox"/> Un día en mi vida <input type="checkbox"/> ¿Qué son los efectos especiales? <input type="checkbox"/> Manejo de planos en radio

²⁵ Fragmento textual de la entrevista con el maestro Vladimir Peña, realizada el 18 de mayo del 2000, en la Ciudad de México.

	<input type="checkbox"/> Géneros radiofónicos y fuentes de información <input type="checkbox"/> Hagamos programas de radio <input type="checkbox"/> Apoyemos el trabajo de la escuela
<input type="checkbox"/> La Televisión	<input type="checkbox"/> ¿Cómo ve el ser humano? <input type="checkbox"/> ¿La imagen lo es todo en la televisión? <input type="checkbox"/> Fijemos la atención en... <input type="checkbox"/> A la caza de imágenes <input type="checkbox"/> Televisión escolar local: funcionamiento del equipo básico <input type="checkbox"/> La idea de partida y el guión televisivo <input type="checkbox"/> Géneros televisivos <input type="checkbox"/> Hagamos programas de televisión

Es advertible que la estructura del PEM-DVC, es lúdica y gira fundamentalmente en la recuperación de la creatividad de los alumnos. A lo largo de los ejercicios se promueve la resignificación colectiva de mensajes, la argumentación y la contraargumentación²⁶.

De acuerdo con los objetivos del PEM-DVC²⁷, el alumno vive un proceso por el cual:

1. *Conoce, vive y se apropia* del proceso de comunicación; pasa de la comunicación vertical a la horizontal (**práctica democrática**).
2. *Aprende* la particularidad (especificidad) de cada uno de los medios; su lenguaje específico y cuestiones técnicas (**proceso de alfabetización audiovisual**).
3. *Participa* en una *dinámica* continua de *creatividad y comunicación* a través de la construcción y deconstrucción de mensajes, lo que favorece la práctica de la expresión escrita, oral, mímica, gráfica, etc., y que contribuye

²⁶ Sin lugar a dudas y sin que esto signifique un juicio de evaluación hacia el PEM-DVC, de entrada su enfoque práctico lo distingue de las experiencias en América Latina y por supuesto de México. Como se apuntó en el capítulo anterior, una de las problemáticas más recurrentes en las experiencias en Educación para los Medios, lo constituye la rigidez académica, cayendo dichas experiencias en un exceso informativo y en muchas ocasiones en la ausencia total de ejercicios que den pie a la apropiación de dicha información.

- al proceso de socialización entre pares y con adultos; equipo, grupo, escuela, familia....
4. *Aplica los principios de cada medio en su realidad escolar, incluso sin la necesidad de los medios (visión tecnológica) en la construcción, planteamiento de ideas y certificación de su realidad (empowerment).*
 5. *Analiza y reflexiona sobre los medios de comunicación diferenciando la realidad y la ficción; toman distancia reconocen lo propio y diferencian lo ajeno e impuesto (visión crítica).*

La propuesta del PEM-DVC, no se reduce al dominio de los lenguajes propios de los medios, ni a sus mensajes, es una actitud ante la vida y ante las diferentes relaciones comunicativas que cotidianamente se establecen con los medios y sin ellos. Desde la perspectiva de la visión crítica es más que utilizar los medios de comunicación masiva en los procesos educativos escolarizados, es por así decirlo, abrir una opción que permite repensar la cotidiana relación con otras personas y con el ambiente mismo, sea mediada o no por algún aparato tecnológico.

En la propuesta de este programa, se parte de considerar que todos tenemos un papel activo cuando nos relacionamos con los medios, sin embargo, el nivel de actividad varía de acuerdo a factores sociales, económicos, culturales, políticos, individuales y profesionales, siendo algunas personas más activas que otras al relacionarse con los mensajes. El ser más o menos activo ante los medios en parte también se relaciona con la capacidad de asumir una posición crítica.

Los profesores tienen un doble papel, por un lado asisten a una escuela y protagonizan procesos de enseñanza y aprendizaje, por otro lado son en muchas ocasiones padres y madres de familia que deben responsabilizarse de la educación de sus hijos, por ello, este programa enfatiza el papel de la comunicación como eje central del desarrollo de la visión crítica de los niños.

Por ello el programa está estructurado a partir de una serie de actividades factibles de realizar con niños en donde el papel protagónico de alumnos y profesores esté orientado a mejorar su

²⁷ ídem 18.

creatividad al realizar las actividades sugeridas y crear críticamente muchas otras.

En este contexto, el papel del profesor de educación primaria se transforma en central, en el sentido de ser, por una parte, el promotor de actividades que vinculen contenidos curriculares con las preocupaciones básicas de los alumnos y los medios de comunicación masiva, y por otra, el responsable directo en la generación de espacios de libertad, creatividad y comunicación al interior y exterior del aula, sin que eso implique una carga administrativa a su función docente, por el contrario, significa una posibilidad de crecimiento personal y grupal que alcanzar aprendizajes significativos (Peña Vladimir, 1997)²⁸.

MODELO OPERATIVO.

El Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica mantiene a la investigación como el eje rector de la operación del mismo. Esto da como resultado que el PEM-DVC se oriente bajo tres actividades integrales:

1. Investigación
2. Capacitación
3. Producción

La investigación ha jugado un papel preponderante desde el diseño mismo del programa, toda vez que es gracias a esta acción que se identificaron los puntos fuertes y vulnerables de experiencias similares en México y el resto de América Latina.

En atención a esto, el maestro Peña refiere:

Primero, al analizar las principales experiencias de intervención hacia los medios de comunicación, pude darme cuenta que fundamentalmente se orientaban bajo el esquema de efectos, por lo

²⁸ Peña Ramos Alexandrov Vladimir. *"Apropiación y uso de los medios de comunicación en el aula: El profesor como educador"*. Ponencia presentada en el IV IBERCOM, en Sao Paulo Brasil, Octubre de 1997.

que estaban encaminados a que los profesores y padres de familia alejaran a los niños de la televisión. Estas posturas por supuesto, están más que rebasadas.

Segundo, salvo la experiencia en Colombia del Ministerio de Comunicaciones y los trabajos de Valerio Fuenzalida en Chile, el resto de los investigadores y sus experiencias, se han centrado en la televisión, olvidando a los demás medios e incluso, no previendo el papel que tienen los nuevos medios, así como el momento de transición que viven éstos hacia la era digital.

Tercero, pude identificar que las diferentes propuestas de Educación para los Medios, sean expresadas en un libro, en una serie de manuales o como en caso del paquete multimedia como una estrategia integral de medios, en términos generales carecen de una propuesta metodológica dirigida especialmente a los profesores de grupo que les facilite el trabajo dentro del aula y que a su vez explicita una ruta crítica que promueva el análisis de los medios, de sus mensajes y de los sujetos que se relacionan con los medios.

Cuarto, salvo el programa multimedia de la Universidad Pedagógica Nacional, el resto de las experiencias no contemplan un proceso de capacitación y mucho menos de seguimiento de resultados de la operación del mismo. Incluso, el mismo programa multimedia carece de una estructura de capacitación pertinente a la realidad de nuestros maestros y maestras, de ahí el raquítico resultado e incidencia que han tenido, de nada les sirve contar con un material impresionantemente lujoso que contó con la participación de reconocidos especialistas nacionales y extranjeros, si no existe claridad respecto al tipo de maestro al que está dirigido y, por tanto su estrategia de capacitación esta condenada al fracaso²⁹.

Pero la labor de investigación no sólo se ha realizado desde el punto de vista documental, también ha aplicado para el diseño del modelo de capacitación, para los materiales impresos y apoyos audiovisuales y especialmente en el seguimiento de la operación del PEM-DVC en las aulas escolares.

Justamente la capacitación, es otro de los aspectos distintivos del PEM-DVC, toda vez que se fundamenta en actividades prácticas y vivenciales, con el manejo de materiales audiovisuales y bajo una técnica multimedios. Así, las profesoras y

²⁹ ídem 24.

profesores que asisten al curso introductorio se encuentran con un curso que lo mismo echa mano de recursos teatrales que musicales.

Así como se tiene claridad en el proceso que debe vivir una persona para desarrollar una visión crítica, se tiene claridad en el proceso que debe seguirse en la formación de profesores y profesoras en educación para los medios.

Por ello, el PEM-DVC contempla dos tipos de cursos de capacitación. El primero es de corte introductorio y los subsecuentes, de formación -no secuenciales-, lo que permite al profesor y profesora optar por el que se responda de mejor manera a sus necesidades.

Hasta la fecha se tiene los siguientes cursos:

- Introducción a la percepción, apropiación y uso de los medios en el aula; el profesor como educador.
- Historieta y video como dispositivos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Guionismo

Para que los profesores puedan acceder al PEM-DVC basta con que asistan al curso introductorio. Al término de éste, se les entregan los libros de la colección de educación para los medios del programa.

Finalmente, la labor de seguimiento ofrece datos importantes para los ajustes y en su caso, reorientación del PEM-DVC en atención a las necesidades específicas de las profesoras y profesores. Ha servido además para las versiones subsecuentes de los libros de la colección del PEM. Así como para el diseño de nuevos materiales.

En el ciclo escolar 1997-1998 se realizaron los cambios al programa a partir de considerar la posibilidad de conocer con mayor profundidad los diferentes procesos comunicativos en los que nos vemos inmersos todos los días, al mismo tiempo, supera el sólo considerar mejorar nuestra relación con los medios de comunicación masiva como meta educativa, rescatando el papel que juegan los profesores como mediadores en diferentes ámbitos sociales.³⁰

Para ese ciclo escolar se edita la versión final de la colección de educación para los medios: desarrollo de la visión crítica, quedando de la siguiente forma:

Libro: EDUCAR CON LOS MEDIOS	
Ejes temáticos	Ejercicios
1. "VAMOS A CONOCERNOS"	<input type="checkbox"/> Conociéndonos <input type="checkbox"/> ¿Cuánto conozco a mi familia y cuánto me conocen a mí? <input type="checkbox"/> Imitando a mis artistas <input type="checkbox"/> Mi vida
2. "LA COMUNICACIÓN"	<input type="checkbox"/> Detectives <input type="checkbox"/> Un idioma propio <input type="checkbox"/> Teléfono descompuesto <input type="checkbox"/> Siento, pienso, quiero... <input type="checkbox"/> Viaje a las estrellas

Ejes temáticos	Ejercicios
3. "LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA"	<input type="checkbox"/> ¿Quién es quién en los medios? <input type="checkbox"/> ¿El medio de los medios? <input type="checkbox"/> Las historias que me gustan son... <input type="checkbox"/> Hablemos de telenovelas <input type="checkbox"/> ¿Qué radio escuchamos? <input type="checkbox"/> De cine a video
4. IMPRESOS; PERIÓDICOS Y REVISTAS	<input type="checkbox"/> ¿Qué leemos en casa? <input type="checkbox"/> ¿Qué tipo de periódico leemos? <input type="checkbox"/> ¿Qué es una noticia? <input type="checkbox"/> Clasificando el periódico
5. IMPRESOS: EL COMIC	<input type="checkbox"/> ¿Qué es una historieta? <input type="checkbox"/> ¿Cómo hacer una historieta? <input type="checkbox"/> Construyamos una historieta

³⁰ ídem 27.

6. VIDEOJUEGOS Y VIDEOJUGADORES	<input type="checkbox"/> Videojuguemos <input type="checkbox"/> Reglas del buen jugador <input type="checkbox"/> Demostrando mis habilidades <input type="checkbox"/> Analizando un videojuego
7. PUBLICIDAD EN LOS MEDIOS	<input type="checkbox"/> ¿Qué es la publicidad? <input type="checkbox"/> Las mujeres y los hombres son... <input type="checkbox"/> A continuación, un anuncio comercial impreso

Como se puede apreciar, la versión final del primer libro, presenta cambios importantes, toda vez que se contempla a todos los medios de comunicación, poniendo especial énfasis en la historieta y en los videojuegos.

El número de ejercicios se incrementa pasando de los 12 de la versión preliminar, a 29 en la presente versión. Esto indudablemente habla de la configuración de un proceso más fino y acabado por el que habrán de pasar los alumnos y las alumnas.

Por lo que respecta al segundo libro, éste sufre también una modificación total. Se observa que aquí se rompe la estructura que intercala teoría con práctica, toda vez que este libro se divide en dos secciones; la primera de corte teórica y, la segunda práctica

Libro: LA RADIO EN LA ESCUELA

TEMAS:

1. LA RADIO
2. LA RADIO MEXICANA
3. LA PUBLICIDAD EN LA RADIO
4. PÚBLICO POTENCIAL DE LA RADIO Y SUS CARACTERÍSTICAS
5. CARACTERÍSTICAS SONORAS DE LA RADIO
6. ¿QUÉ SON LOS EFECTOS ESPECIALES?
7. GÉNEROS RADIOFÓNICOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN
8. GUIÓN RADIOFÓNICO
9. RADIO ESCOLAR LOCAL; FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO BÁSICO PARA LA PRODUCCIÓN

RADIOFÓNICA	
10. PRODUCCIÓN RADIOFÓNICA (ESQUEMAS)	
Ejercicios	
<input type="checkbox"/>	La voz
<input type="checkbox"/>	Formando la radio escolar local
<input type="checkbox"/>	Guión radiofónico
<input type="checkbox"/>	Contaminación auditiva
<input type="checkbox"/>	Viajemos al mundo de las imágenes auditivas
<input type="checkbox"/>	Las canciones que más me gustan
<input type="checkbox"/>	Un día en mi vida
<input type="checkbox"/>	Produciendo efectos especiales
<input type="checkbox"/>	Manejo de planos en radio
<input type="checkbox"/>	Géneros radiofónicos y fuentes de información
<input type="checkbox"/>	Hagamos programas de radio
<input type="checkbox"/>	Apoyemos el trabajo de la escuela

Como se puede apreciar, la parte práctica correspondiente a los ejercicios es la misma que la de la versión preliminar, los cambios se dieron en el apartado teórico incorporando el papel que tiene la publicidad como fuente de financiamiento de la radio.

El tercer libro, "TV y Escuela ¿Amigos y/o enemigos?" experimenta cambios radicales en comparación con la versión preliminar.

Libro: TV Y ESCUELA ¿AMIGOS Y/O ENEMIGOS?	
Ejes temáticos	Ejercicios
HABLEMOS DE TELEVISIÓN	<input type="checkbox"/> ¿Buscadores de ofertas? <input type="checkbox"/> Televidenciando lo aprendido <input type="checkbox"/> ¿Ofertas programáticas?
¿QUIÉN TRAE LA TELEVISIÓN A CLASES?	<input type="checkbox"/> Investigando cómo investigar <input type="checkbox"/> Hablemos de los gustos televisivos de los niños de la escuela <input type="checkbox"/> Entrevista con el director de la escuela, ¿Qué hable de T.V.!
CÓMO UTILIZAR MATERIALES AUDIOVISUALES EN EL AULA	<input type="checkbox"/> ¿Cómo ve el ser humano? <input type="checkbox"/> Clasificando videos, haciendo una videoteca escolar <input type="checkbox"/> ¿La imagen lo es todo en la

	televisión? <input type="checkbox"/> Fijemos la atención en... <input type="checkbox"/> Videodebate
TELEVISIÓN Y VIDA COTIDIANA	<input type="checkbox"/> Prácticas televisivas <input type="checkbox"/> Géneros televisivos
PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL	<input type="checkbox"/> Relaciones audiovisuales en tv <input type="checkbox"/> La caza de imágenes <input type="checkbox"/> Televisión escolar local: funcionamiento del equipo básico <input type="checkbox"/> La idea de partida y el guión televisivo <input type="checkbox"/> Hagamos programas de televisión <input type="checkbox"/> Cambiando la historia
PUBLICIDAD EN T.V	<input type="checkbox"/> Buscando pistas de la publicidad <input type="checkbox"/> De la programación de los mensajes publicitarios en la T.V <input type="checkbox"/> Qué dicen directa o indirectamente los anuncios comerciales <input type="checkbox"/> A continuación comerciales de T.V <input type="checkbox"/> Preparemos una programación divertida
TELEVISIÓN Y EDUCACIÓN	<input type="checkbox"/> Sólo para docentes

En este libro se parte de la posición de las audiencias, para promover el autoanálisis individual, grupal y familiar sobre el tipo de audiencia que se es, así como del tipo de consumo televisivo que se realiza. Destaca además el considerable incremento de ejercicios, pasando de 8 de la versión preliminar, a 25 en esta versión.

Para este ciclo escolar (1997-98), la colección del PEM-DVC se ve incrementada con la edición del libro "Educación para la Comunicación: Desarrollo de la visión crítica en adultos", material cuyos destinatarios iniciales son los profesores y profesoras de educación básica para adultos, más concretamente para trabajarse en los Centros de Educación Extraescolar. Posteriormente, este material es usado además por docentes de educación secundaria; primordialmente de Español y de la nueva materia de formación cívica y ética.

El maestro Peña, con relación a este material explica:

... el surgimiento de este libro fue circunstancial. Debo decirte que no obstante que en el Programa hemos pretendido que todo lo que se haga tenga un porque y no como mera moda o capricho, también es cierto que la coyuntura juega un papel muy importante. Justamente coincide con mi nombramiento como responsable del subsistema de educación básica para adultos de la Subsecretaría. Al trabajar con mis escuelas, me di cuenta que el enfoque de la educación para los medios también debería de entrar ahí. Simplemente aproveché el espacio y, ahí está el material, un material que se trabaja regularmente con alumnos y alumnas adultas³¹.

Como se puede apreciar, mantener un esquema de seguimiento y evaluación, asegura en gran medida que el programa resulte pertinente a las necesidades de los maestros y alumnos. Por ello, en el ciclo escolar 1998-1999 se dan nuevos cambios y aportaciones en los materiales impresos, así como en la incursión en producción audiovisual.

En este ciclo escolar los libros "Educar con los medios", "La radio en la escuela" y "Tv y Escuela ¿Amigos y/o enemigos?", son actualizados en su contenido informativo y diseño editorial. Los ejercicios no sufren cambios.

La innovación para este ciclo escolar lo constituyen las cinco Guías para Padres, para trabajarse en el nivel de educación preescolar y escuela para padres "Sí, para nuestros hijos" (programa que más adelante se explicará).

Así, las Guías para Padres quedan de la siguiente forma:

1. Comunicación familiar y medios
2. El cómic: héroes o villanos
3. Del bolero al hip hop... la radio que nos tocó vivir
4. Antes, durante y después de ver televisión

5. Mitos y ritos de los videojuegos

En las guías se sigue la misma lógica lúdica-práctica de la colección de Educación para los Medios, dirigida a educación primaria.

Por lo que respecta a los audiovisuales, se aprovecha el nacimiento de la escuela para padres "Sí, para nuestros hijo", programa que utiliza la señal de televisión educativa para el desarrollo de módulos temáticos.

Así, por dos años consecutivos se incluyó un módulo de educación para los medios, diez programas en total, en donde padres y madres de familia reflexionaron en función del tipo de consumo mediático familiar.

ETAPAS DE OPERACIÓN Y CRECIMIENTO DEL PROGRAMA.

Como se puede apreciar hasta el momento, el crecimiento del Programa de Educación para los Medios ha sido muy fuerte y hasta se podría afirmar, ha sido sorprendente.

Indudablemente el incorporar a la investigación como eje rector de la operación, la capacitación, producción, seguimiento y evaluación del programa, hace que el PEM-DVC se distinga en el contexto latinoamericano.

El PEM-DVC ha pasado hasta el momento por las siguientes etapas:

Etapa	Ciclo escolar	Profesores capacitados	Escuelas
Piloto 1	1996-1997	180	61
Piloto 2	1997-1998	4 340	802
Expansión	1998-1999	17 800	1 500

²¹ Ídem 24.

Consolidación	1999-2000	12 500	2,000
	Total	34 820	

Como se puede apreciar, el PEM-DVC paso por una etapa de experimentación, en este sentido el maestro Peña nos dice:

... El crecimiento del programa ha sido a pasos agigantados, sorprendiendo a todos, creo que primordialmente a la Subsecretaría... la primera etapa piloto se hizo más bien por razones presupuestales y no porque estuviera en mi ánimo hacerlo. Cuando propongo hacer un programa de medios al subsecretario, éste da su autorización, pero nada más, no se me otorgaron los dineros. Incluso debo decirte que la versión preliminar de los libros de la colección por poco y salen en fotocopia. No quería gastar, invertir. Tuve que recurrir a la empresa Procter & Gamble, con quien tenía en aquél tiempo algunos programas en común, para que apoyaran la impresión, así fue como salieron.

Quando comunico al subsecretario que el programa se encontraba listo, éste me envía con el titular en ese tiempo de educación primaria. Ahí comenzó el penar, ya que yo no tenía dinero para hacer un curso como yo lo quería. Primarias se negaba a invertir de su presupuesto. Así me vi en la necesidad de hacer una primera etapa que contemplaba la participación de 500 docentes.

Aquí fue la primera lección del sistema vertical de primarias e Iztapalapa, sólo llegaron al curso 180 profesores. Incluso, llegó este número porque de alguna forma preví que el canal operativo no iba resultar y, me di a la tarea de invitar a personas claves como fueron maestras y maestros de las oficinas de proyectos académicos de las Direcciones Operativas de Primarias, mejor conocidos como OPAS en el medio, y coordinadores de proyectos en el caso de Iztapalapa.

Así, impartí el primer curso consiguiendo los apoyos tecnológicos en préstamo de diferentes partes. Sin embargo, debo reconocer que esa experiencia fue la que marcó de manera total al PEM-DVC, ya que ahí me pude dar cuenta de la problemática a vencer. Por ejemplo, a pesar de que la invitación al curso fue eso justamente, invitación y, que se realizó a través del nivel con un mes de anticipación, el día que se inició el turno matutino un gran número de profesores y profesoras lo primero que hicieron fue quejarse por haberlos obligado a asistir e incluso, por avisarles apenas esa mañana que tenían curso.

Esto me dio la claridad respecto a la forma en que en un futuro se debía de invitar a los maestros.

Como veras se tuvieron que remontar un condiciones adversas como es la molestia de los maestros, el que se impartiera a contraturno, etcétera. No obstante, el trabajo novedoso, cien por ciento lúdico, abierto y reflexivo permitió conquistar la voluntad de los asistentes.

Te repito, resultó clave invitar a los OPAS y coordinadores de proyectos de Iztapalapa, ya que de ellos depende la difusión de todos los proyectos, programas y cursos especiales para la educación primaria.

Así, con la colaboración de éstos se realizó el seguimiento y evaluación de esta etapa piloto. Esto fue también algo que ayudo mucho al crecimiento del programa, ya que en lugar de hacer un seguimiento en donde los maestros participantes se sintieran obligados a aplicar el programa, se hizo énfasis en su carácter optativo, libre. Así, cuando se asistió a las escuelas o durante las reuniones, más que sentirse observados, se sentían partícipes de un cambio educativo. No se sintieron usados o abandonados, ya que en muchos programas no vuelven a ver a los que lo promueven a no ser para la realización de una muestra, no hay involucramiento personal y profesional con los maestros³².

Cuando realicé la entrevista al maestro Peña, me llamó la atención que él no pensara en una etapa piloto, sus razones según mencionó, se encuentran en la necesidad de ser mucho más "aventados", toda vez que la escuela lleva mucho detenida en el siglo XIX. Para él, una prueba piloto en consideración al tamaño de los servicios educativos del Distrito Federal, debería al menos contemplar la participación de 4,500 maestros, lo que representa el cinco por ciento del total de maestros en el D.F.

Para el ciclo escolar 1997-1998 el PEM-DVC inicia su segunda etapa piloto. El crecimiento en función de la primera es de 24 veces en maestros y 13 veces más en escuelas participantes. El maestro Peña a este respecto dice:

³² *Ibidem* 24.

Existió una segunda etapa piloto también muy a pesar mío. Aunque ésta se dio bajo circunstancias muy diferentes. Aquí la coyuntura fue lo que ayudó. Primero, los pocos maestros de la etapa no comenzaron a generar comentarios muy favorables en sus escuelas respecto al proyecto y esto fue del conocimiento de las autoridades de primarias e Iztapalapa. Segundo, de algunas instancias nacionales y del extranjero interesadas en experiencias de intervención hacia los medios, solicitaron información al Subsecretario sobre el PEM-DVC.

Esto fue un golpe de suerte, aunque debo confesarte que nosotros enviamos materiales e información a dichas instancias con la esperanza de despertar su interés y por tanto, que se acercaran a la Subsecretaría, cosa que afortunadamente sucedió. Así, se autorizó la publicación formal de la colección de educación para los medios a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG). Como te mencioné hace un rato, en ese año me encontraba al frente de la educación básica para adultos y aproveché para hacer una versión para ese subsistema.

Con presupuesto de la unidad a mi cargo y de la Dirección General de Operación, se aprobó el curso introductorio con la metodología multimédios que había diseñado y de alguna manera probado en el curso de la etapa anterior. Sin embargo, todavía no se reconocía al PEM-DVC como un proyecto oficial, mantuvo su carácter de prueba piloto.

Sabía que el camino para obtener el salto definitivo lo constituía el impacto que tuviera en las escuelas, por eso, en ese ciclo escolar, se abrió el programa a todos los grados de educación primaria, educación para adultos, educación especial y cuerpo técnico de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, esto último con miras al involucramiento de los alumnos normalistas.

Así, es escogida como sede por su alto sentido simbólico la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. El curso estaba preparado para impartirse en dos ocasiones de tres días cada uno, en jornadas sabatinas de cinco horas cada una. Proyectamos una participación máxima de cuatrocientas personas por turno, para hacer un total de 800 por día.

Para ello, conociendo la dinámica que sigue la cadena operativa para la difusión, se tocó extraoficialmente a las escuelas a través de visitas directas y con el apoyo de los OPAS y coordinadores de proyecto de Iztapalapa a efecto de asegurar la asistencia.

Aquí cambiamos por completo, viejos vicios de cursos de la SEP. Por principio de cuentas enviamos un mensaje muy claro a los maestros trabajando la invitación con seis meses de anticipación, con la consolidación de listas previas que permitieron la elaboración de sobres personalizados para los profesores.

Así, el maestro quedaba gratamente sorprendido al recibir en su escuela un sobre dirigido a él, con una invitación personalizada con la fecha de realización, ubicación de grupo y turno; el horario de las temáticas del curso y hasta con quién lo iban a tomar, un croquis de ubicación de espacios, un gafete personalizado y hasta un block y lápiz.

Estoy convencido que esta primera impresión fue decisiva para que los maestros sintieran curiosidad respecto al curso. Pensé, por un mínimo de reciprocidad a la atención demostrada, deberían de ir.

Un día antes del curso, durante la instalación del equipo tecnológico y en el ensayo, los temores eran muchos, ya que nunca se había intentado convocar a tal número de maestros en sábado sin que existiera algún tipo de incentivo u obligatoriedad. Afortunadamente, el curso inició con la asistencia de 800 maestros en el turno matutino y 650 más en el vespertino. Toda una sorpresa que en ese día rebaso la capacidad instalada.

El éxito de la metodología del curso fue tal, que estos 1,450 maestros se convirtieron en los principales promotores del programa y del mismo curso. Esto provocó que se ampliara el periodo del curso de dos a cuatro periodos continuos (octubre-diciembre 1997), llegando finalmente a la cifra 3040 profesoras y profesores.

Justamente en el último periodo se da la primera de las múltiples e invaluable anécdotas que vivimos en los cursos. Recuerdo que la clausura de este periodo estaba programada para el 12 de diciembre, tú sabes lo que es esa fecha para el pueblo mexicano, ya sea por convicción religiosa o no. Bueno, ahí nos jugamos el todo por el todo, ya que no sólo clausuramos con los maestros que correspondían a ese periodo, sino que además se realizó una teleconferencia vía Edusat a la que se invitó a los maestros de los periodos anteriores. Recuerdo que tanto el Subsecretario como todos los directores de niveles educativos auguraban un fracaso total, apostaban a que los maestros no asistirían. Se equivocaron, ese día reunimos a poco más de 3,000 maestras y maestros en la Normal. Ese golpe espectacular fue decisivo para la asignación de recursos.

Sin embargo, no nos confiamos ante la asistencia multitudinaria, esos tres mil maestros apenas y representaban el 3 por ciento del total de

*los maestros. Se tenía que asegurar la penetración. Por ello, en mayo de 1998 impartimos el curso a 1,300 directores, supervisores de zona y jefes de sector de educación primaria. Conquistar la voluntad y el apoyo de éstos ha sido clave, ya que desde entonces han servido como los principales promotores del programa y del curso*³³.

Para el ciclo escolar 1998-1999 el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica se extiende a todos los niveles de educación básica en el Distrito Federal, esto es, educación preescolar, primaria y secundaria, así como a maestros de educación física, especial, adultos y alumnos normalistas de educación primaria.

Como ya se refirió anteriormente, en este ciclo escolar se publican las cinco GUÍAS PARA PADRES. En el caso de educación secundaria, el PEM-DVC se inserta en la materia de educación cívica primero, y formación cívica y ética después.

También se aprecia que la política de Educación para los Medios de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal permea la utilización y explotación que hace ésta de la Red Edusat.

El equipo que dirige el PEM-DVC se encarga de las dos series semanales de televisión que tiene la Subsecretaría, estos son; "Diálogos Te Ve"; dirigido a maestros y autoridades educativas de todos los niveles y servicios educativos del D.F. y, "Sí, para nuestros hijos; dirigido a padres de familia y sociedad en general.

En ambos programas, se observa que se tiene una política de trabajo de audiencias bien definida, que *permite ir construyendo nuevas formas de ver la televisión educativa, bajo el entendido que así como es necesario enseñar y*

³³ *Ibidem* 24.

*educar a la sociedad para ver la televisión comercial, la televisión educativa también requiere de una preparación y aprendizaje por parte de la audiencia*³⁴.

El PEM-DVC confluye de manera directa y natural con el programa "Sí, para nuestros hijos", ya que la metodología de producción, operación y difusión que sigue éste último, se fundamenta en la estrategia seguida con el PEM-DVC.

Respecto a esta etapa el maestro Peña menciona:

Por fin en 1998 el PEM-DVC es reconocido como programa complementario y es incluido en el Catálogo de Proyectos, Programas y Servicio de la Subsecretaría. Ese año incorporamos a todos los niveles y modalidades educativas de la Subsecretaría. Gracias a la política de atención, el curso y el programa se difundía a través los propios maestros, no dependíamos de los niveles educativos.

Los maestros estaban atentos a las fechas en que se impartía el curso. El recibir a profesores que no estuvieran apuntados previamente, sin mayor trámite burocrático provocó que éstos consideraran el curso como un espacio propio, un espacio donde la palabra respeto y reconocimiento encontraban significado. Ese año crecimos bastante, 41 veces en tamaño con relación al ciclo escolar anterior.

*Durante ese ciclo escolar, los profesores que ya habían sido capacitados en ciclos escolares anteriores, comenzaron a demandar nuevos curso de educación para los medios. Fue así como se inició el diseño del primer curso de formación, el cual fue impartido por primera vez en junio de 1999.*³⁵

En el ciclo escolar 1999-2000 el curso de formación "Historieta y video como dispositivos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje" obtiene su reconocimiento y valor en el esquema de Carrera Magisterial para todas las vertientes y niveles educativos.

³⁴ González Roaro, Benjamín. Política mediática en los servicios educativos del Distrito Federal. Ponencia presentada en el 1er. Congreso Internacional "A favor de lo Mejor". México, 1999.

³⁵ *Ibidem* 24.

El maestro Peña comenta:

Se busco acceder al esquema de Carrera Magisterial como un reconocimiento al esfuerzo de los miles de profesores y profesoras que hasta ese año habian participado desinteresadamente. Nuestro caso no era como el de otros cursos o programas que acceden a Carrera Magisterial para así tener participantes. No. Nosotros no teníamos ese problema. Obedeció más a nuestra estrategia de formación de docentes en la educación para los medios.

Ese año fue muy agotador, ya que impartimos el tradicional curso introductorio y el de formación. Por eso bajamos un poco en el número de maestros incorporados al PEM-DVC con relación al ciclo anterior, atendimos ese ciclo a 12,500 profesores en el curso introductorio y 9,000 más en el curso de formación. Si te das cuenta, ese año involucramos en capacitación a 21,500 profesores, algo que ningún otro Programa Complementario ha logrado.

El PEM-DVC esta entrando a una etapa de consolidación en donde vamos a tener que dar prioridad a los cursos de formación, de no hacerlo la pertinencia y efectividad del programa estará en riesgo. Creo que por cada cinco periodos de cursos, cuatro serán de formación y sólo uno introductorio. Tenemos que asegurar la permanencia de los ya iniciados³⁶.

METODOLOGÍA DE LA CAPACITACIÓN

El Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica contempla un esquema de capacitación como la forma en que los profesores se incorporan al programa. En este sentido, los profesores se incorporan a través de un curso de corte introductorio y permanecen en el programa a través de una serie de cursos de formación

Los cursos se desarrollan en sesiones sabatinas de trabajo intensivo durante las cuales se tratan temas teóricos y prácticos relacionados con la comunicación y la educación.

³⁶ Ibídem 24.

La capacitación tiene tres tipos de sesiones:

A) Sesiones grupales en salón

En las sesiones grupales se ha incorporado el uso de proyectores de video y de datos con la intención de que las sesiones se encuentren apoyadas por presentaciones por computadora, preparadas ex profeso y de algunos videos para sensibilizar e informar a los profesores.

B) Sesiones colectivas en auditorio

En estas sesiones se trabajan temáticas que implican discusiones centrales en torno a los medios de comunicación y contenidos específico de carácter informativo respecto a la intención, encuadre y características del PEM-DVC.

En estas sesiones se reproduce el esquema de la comunicación masiva, poniendo de manifiesto la percepción y postura de cada uno de los docentes, para llevarlos a la construcción libre y colectiva (proceso constructivista) de una nueva forma de entender y concebir a los medios.

Las temáticas de las sesiones de auditorio, son expuestas mediante una técnica multimedios en donde el expositor principal hace uso de recursos histriónicos, conjuntando:

- ✓ El uso de los medios y dispositivos tecnológicos más actuales en el país, como son pantallas gigantes, proyectores de video de alta resolución, disco versátil digital, luces estroboscópicas, hologramas, cámara de humo, pantallas de plasma, etcétera.

EQUIPO TECNOLÓGICO	PERSONAL
✓ Dos pantallas tipo tele foto doble vista de 4.27 x 3.20 mts.	✓ 6 técnicos que además se

<p>Se requiere un equipo de apoyo de 780 kumanas, SVGA y XGA; 25 y 30 minutos de apoyo de TMAAC, tecnología Positicon</p> <p>Equipos de apoyo profesional: consola Yamaha 1802 con periféricos CD-ROM; un monitor de video; 2 insalámbricos; juego de 8 baffles; mezclador de audio profesional y minidisk;</p> <p>Reproductores de video: 2 y una videocasetera S-VHS</p> <p>Reproductor de disco versátil digital multirregiones (DVD)</p> <p>Salida de audio profesional de 400 w</p> <p>Equipos de apoyo especiales y conexiones para circuito</p>	<p>encargan de la instalación del equipo.</p> <p>✓ Dos técnicos</p> <p>✓ Un director de cámaras-vtr.</p> <p>✓ Tres camarógrafos</p> <p>✓ Un operador</p>
--	--

- ✓ La producción de apoyos visuales, sonoros y audiovisuales; lo mismo se utilizan fragmentos de la telenovela de moda, que producciones televisivas; efectos especiales sonoros que canciones de grupos de rock.
- ✓ La música y canciones en vivo; toda la sesión académica es acompañada por un músico con el que se puede crear y dar la fuerza dramática en los momentos claves de la exposición. Este apoyo resulta estratégico en los ejercicios vivenciales colectivos, toda vez que se maneja la introspección para provocar estados de ánimo y manifestaciones emocionales en los y las profesoras asistentes.

De esta forma, se introduce a los adultos al mundo que viven las niñas, niños y jóvenes.

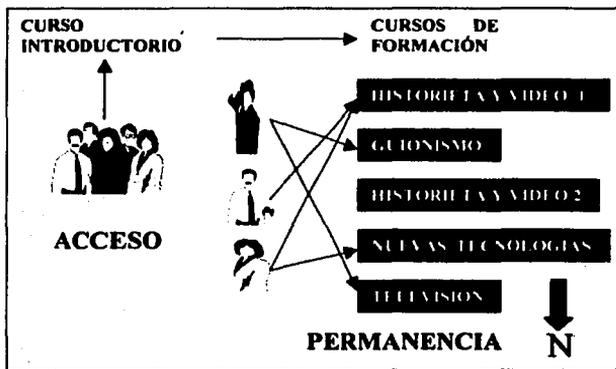
C) Telesesiones en auditorio

Los cursos incorporan la preparación, transmisión y recepción de teleconferencias producidas por la Dirección General de Televisión Educativa de la Secretaría de Educación Pública, en las que expertos en diferentes materias se ponen en contacto con los profesores que se están capacitando. La intención de esta modalidad es brindar a los profesores la oportunidad de estar en una teleconferencia, pues la gran mayoría nunca han estado en una.

La capacitación en un principio pretende sensibilizar a los profesores para que reflexionen en torno a la importancia sociocultural de los medios de comunicación y nuevas tecnologías y, motivarlos a que cotidianamente los incorporen a su trabajo docente.

Por lo anterior, se tienen dos tipos de cursos:

- ✓ Introdutorio: "Introducción a la percepción, apropiación y uso de los medios en el aula; el profesor como educador"
- ✓ Formación: "Historieta y video como dispositivos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación básica" y "Guionismo".



Curso

"Introducción a la percepción, apropiación y uso de los medios en el aula; el profesor como educador".

Durante este curso los profesores participantes, viven un proceso de sensibilización a lo que significan los medios de comunicación en la sociedad actual a partir de problematizar la presencia de los medios y las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de sus alumnos.

De esta manera, la capacitación pone especial énfasis en reconocer y transformar las percepciones actuales de los profesores en materia de medios y mensajes de comunicación masiva.

El curso de capacitación es complementado con el paquete de libros elaborados por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. Estos libros contienen ejercicios programados y relacionados con los contenidos programáticos oficiales de la SEP. Los ejercicios cumplen el papel de ser un paquete de métodos que le permiten a los profesores mejores acercamientos al uso de los medios y sus mensajes en el ámbito escolar.

Con esto, el proceso de capacitación cubre lo relacionado con las percepciones, mientras que la lectura de los materiales y una primera aplicación, implicaría la apropiación y uso de los medios en la escuela.

La importancia de un curso de estas características, estriba en el ser el detonador de la preocupación de los profesores por los medios de comunicación y sus mensajes. Se espera que concluida la capacitación y en un lapso no mayor a los tres meses, los profesores inicien la aplicación del programa.

Las temáticas programadas se trabajan de forma rotativa y modular, los profesores de esta manera tienen contacto con diferentes ponentes y capacitadores especialistas en los contenidos.

PRIMER DIA	SEGUNDO DIA	TERCER DIA
DELIMITANDO EL TIPO DE AUDA... QUE SOY SESIÓN DE AUDITORIO	LO VISIBLE, LO INVISIBLE; LO CONSCIENTE Y LO INCONSCIENTE; EFECTOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LOS NIÑOS. SESIÓN DE AUDITORIO	NUEVO CONTEXTO, NUEVOS RETOS SESIÓN DE AUDITORIO
LA... ...	HISTORIETA	RADIO... LOCAL
Los... ... TALLER EN SALÓN DE GRUPOS DE 50 PERSONAS	TALLER EN SALÓN; GRUPOS DE 50 PERSONAS	TALLER EN SALÓN; GRUPOS DE 50 PERSONAS

El curso contempla un sistema de evaluación permanente organizado de la siguiente manera:

1. Evaluación de cada módulo

- ✓ En cada una de las temáticas se aplica un instrumento de evaluación al concluir la misma, con la intención de mejorar la calidad de los materiales empleados, las estrategias de trabajo en el aula, así como la preparación del personal docente a cargo del curso.

2. Evaluación de los asistentes

- ✓ Al iniciar el curso se aplica un cuestionario de entrada (instrumento 3) con el cual se busca conocer la percepción y postura de los profesores frente a los medios de comunicación. Al terminar el curso se aplica un cuestionario de salida (instrumento 4) para evaluar si se provocó un cambio de postura y percepción.

Requisitos de ingreso:

Basta con ser profesor de educación inicial, preescolar o educación básica en sus diferentes modalidades, apuntarse en la Dirección Operativa, Oficina de Proyectos Académicos o Coordinación Sectorial correspondiente.

Los profesores no necesitan presentar ningún tipo de papeles como puede ser fotocopia de talón de cheques o credencial. Basta con dar su nombre y datos de la escuela para quedar apuntados. Incluso, pueden presentarse directamente en el curso sin inscripción previa. Es atendido todo o toda aquella que llegue al curso, este pre-inscrito o no.

La duración total del curso es de 20 horas, distribuidas en tres jornadas sabatinas.

Cursos de formación

"Historieta y video como dispositivos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación básica"

"Guionismo".

Este curso tiene como objetivo general:

Proporcionar a los profesores participantes las herramientas básicas para diseñar, aplicar y evaluar las actividades del Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica, a través del análisis del lenguaje de la historieta y el video y de la aplicación

de algunos métodos específicos de trabajo en el aula con los mismos, para formar educomunicadores capaces de diseñar dispositivos pedagógicos con historietas y video que permitan abordar las temáticas correspondientes planteadas por el programa oficial, a fin de ampliar sus posibilidades³⁷.

Objetivos particulares:

- ✓ Revisar críticamente los elementos básicos del lenguaje de la historieta y el video
- ✓ Proporcionar métodos de trabajo con la historieta y el video en el aula
- ✓ Fomentar la optimización de los contenidos curriculares usando como herramientas la historieta y el video
- ✓ Producir una historieta y video donde se identifique el uso correcto del lenguaje de cada uno de estos medios

La apropiación y uso de los medios de comunicación en el aula es una tarea que implica no solamente disponer de información relevante y actualizada respecto a los medio y sus efectos, sino que también, es necesario vivir el trabajo pedagógico con los medios para poder construir de forma dinámica relaciones diferentes, en las que se enfatice el papel del profesor como motor de cambio.

El curso plantea abordar la historieta y el video como ejes temáticos, que serán tratados a partir de problematizar la práctica cotidiana del profesor que participa en el programa, sea como profesor de grupo, como directivo, supervisor o cuerpo técnico.

Propone llegar al análisis de los lenguajes de ambos medios, a través del conocimiento de diferentes métodos de trabajo práctico.

³⁷ "Catalogo de Programas y Proyectos". Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México 1999.

El curso esta programado en cinco sábados y una duración total de 30 horas, toda vez que el profesor deberá aplicar los conocimientos adquiridos a su práctica docente, con ello, se logra poner en práctica los conocimientos y la metodología del curso.

La consolidación del trabajo práctico en el aula, se realiza al momento en que los profesores socializan con sus compañeros su experiencia en la aplicación y, logren modificaciones a los métodos sugeridos, que permita hacer más efectiva su aplicación en el contexto escolar específico que viven.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que sustenta al curso de formación se puede sintetizar en los siguientes momentos:

- a) Problematicación de la práctica pedagógica cotidiana del profesor a partir de la búsqueda de las formas y contenidos de los medios de comunicación masiva.
- b) Búsqueda y apropiación de información respecto a los lenguajes de los medios
- c) Conocimiento de diferentes métodos de trabajo pedagógico con historieta y video
- d) Aplicación de los métodos en el contexto educativo, tanto en la réplica de los existentes como en el diseño de nuevos métodos y estrategias.
- e) Consolidación de las experiencias de aplicación de métodos y estrategias de trabajo con los medios.

Cada sesión se programa a partir de un objetivo específico que desarrolla en diferentes niveles de complejidad los cuatro objetivos específicos del curso y, al mismo tiempo contempla por lo menos una forma de evaluación.

El curso contempla tres tipos de evaluación; el primer día, una evaluación diagnóstica que permita recuperar las experiencias en el trabajo con los medios en el aula, en cada sesión una evaluación formativa que permita conocer el avance

propio de cada sesión, así como del avance logrado durante la semana, al trabajar con los alumnos y una evaluación sumativa al final de los cinco sábados.

Al finalizar el curso, las y los profesores deben presentar para la evaluación final los siguientes productos:

- ✓ Historieta y video individual
- ✓ Historieta y video por equipo

Cabe precisar que la producción de video se da a partir de la utilización de aparatos domésticos; edición en cámara o video a video (corte directo).

De los productos arriba mencionados se evalúa la capacidad del manejo del lenguaje de la historieta y del audiovisual para la comunicación de ideas o mensajes, esto es, se pone mayor énfasis en los procesos de producción que en la forma del producto final.

Requisitos de ingreso:

Tomar el curso "Introducción a la percepción, apropiación y...." . Esto da derecho al tomar los cursos de formación.

En este curso basta con que los profesores entreguen copia fotostática del CIP de Carrera Magisterial. Al igual que en el curso introductorio, pueden presentarse directamente en el curso sin inscripción previa. Es atendido todo o toda aquella que llegue al curso, este pre-inscrito o no.

La duración total del curso es de 30 horas, distribuidas en cinco jornadas sabatinas.

REFLEXIONES INICIALES EN TORNO AL PEM-DVC

Hasta el momento, se pueden apreciar aspectos relevantes y distintivos del Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica que opera la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, en función de las experiencias que lo antecedieron en el país y en América Latina, de las cuales se dio cuenta en el primer capítulo de esta tesis.

Indudablemente la metodología académica y operativa es novedosa y arroja indicadores de éxito. Partiendo de la realidad burocrática-administrativa que priva en el sistema educativo, el número de profesores y profesoras capacitadas hablan no sólo del éxito desde el punto de vista cuantitativo, sino de aspectos cualitativos de la propuesta del PEM-DVC, toda vez que éstos han hecho suyo el programa. ¿Por qué lo hicieron suyo? Esto, entre otras cosas es lo que se investigó.

La importancia de la búsqueda de los aspectos del éxito radica en la posibilidad de su aplicación a otras experiencias educativas y comunicacionales. El aporte del PEM-DVC no debe quedarse solamente en nuestra ciudad, ni en el país, sino que debe difundirse y exportarse a otras naciones con similitudes socioculturales.

Los documentos oficiales y testimoniales del autor, apuntan a que el éxito del PEM-DVC se debe a sus materiales, a lo novedoso del curso y la forma en que se ha difundido entre los profesores y profesoras. ¿Esto será así? O simplemente son una serie de supuestos desde la óptica del autor y de la autoridad. ¿Las y los profesores que opinan?

En los capítulos subsecuentes, se da cuenta de los resultados del análisis, evaluación y búsqueda de los aspectos del éxito.

Por último, es evidente que este proyecto contempla diferentes ópticas y formas de abordar la relación de las audiencias con los medios de comunicación, esto es, ofrece metodologías para:

- **Educar a través de los medios.** Empleo y uso de los medios de comunicación masiva; producción propia y aprovechamiento de producciones provenientes de los medios comerciales y educativos; programas de televisión, programas de radio, comic, software y paquetería de cómputo, etcétera.
- **Educar para los medios.** Enseñar las características técnicas y lingüísticas de cada uno de los medios de comunicación, para devenir en un uso más conciente y crítico de los mensajes que provienen de éstos.

CAPÍTULO 3

EL CAMINO DE LA BÚSQUEDA DE LOS FACTORES DEL ÉXITO.

Como se puede apreciar, el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la Visión Crítica es una experiencia que invita a su estudio a todo interesado en la educación y la comunicación, toda vez que ofrece una serie de elementos que pueden analizarse desde diferentes posturas o enfoques.

Sin lugar a dudas, los aportes de este programa van más allá de lo que este trabajo muestra. Toda vez que por razones metodológicas se tuvo que delimitar lo que se investigó y analizó en torno al PEM-DVC.

La investigación desarrollada como trabajo previo a la elaboración de la tesis, se centró fundamentalmente en el estudio de los factores que influyeron en el crecimiento durante el ciclo escolar 1999-2000 del PEM-DVC.

Indudablemente la primera problemática metodológica lo representó definir para efectos de la investigación, lo que se entendía como éxito. Aquí debo hacer mención que en un inicio y como resultado de la experiencia que viví durante el curso introductorio del PEM-DVC, al observar la cantidad de profesoras y profesores asistentes, me impactó y decidí investigar cómo se había conseguido tal poder de convocatoria. Así, inicialmente calificaba el éxito como sinónimo de poder de convocatoria.

Al comenzar la investigación documental de experiencias de Educación para los Medios (EPM) en América Latina y México, me di cuenta que reducir el éxito del PEM-DVC en función de su cobertura, era injusto y simplista.

Por ello, el éxito del PEM-DVC debe ser visto desde dos esferas:

- ↳ Institucional
- ↳ Docente/individuo

Por supuesto, ambas esferas se encuentran unidas y forman parte del todo en el que el PEM-DVC se ha desarrollado, pero es imprescindible hacer su distinción para futuros programas de intervención en EPM.

En lo institucional se evaluó la estrategia y habilidad en la conquista de espacios dentro de la política educativa de los Servicios Educativos para el Distrito Federal; se identifican los aspectos más importantes que dieron pie a que el PEM-DVC se convirtiera en la política mediática de la Subsecretaría, así como la forma en que fue venciendo la cadena operativa de supervisión de cada uno de los niveles educativos.

En la esfera docente/individual se buscó identificar los aspectos que provocaron el grado de identificación de las profesoras y profesores con el PEM-DVC, evaluando hasta que punto se había alcanzado la apropiación profesional y

personal del programa. Esto último es un aspecto importante, ya que desde un inicio se puede apreciar que los docentes no sólo se relacionan con el PEM-DVC desde su posición como educadores, además es evidente que encuentran aspectos de utilidad para su vida personal.

En el presente trabajo no se consideró evaluar la efectividad del desarrollo de la visión crítica en los destinatarios finales, esto es, las alumnas y los alumnos, toda vez que esto por sí sólo constituye un objeto de estudio muy amplio. Lo importante ha evaluar es la efectividad en el diseño, operación y aplicación de un programa de educación para los medios.

ENCUADRE METODOLÓGICO

El encuadre metodológico partió de considerar que los datos que se producen durante el proceso de investigación permiten generar una serie de categorías que permiten realizar nuevas interpretaciones de la realidad.

En este sentido, se toma como referente metodológico a la Teoría Fundada, empleada por Jensen³⁸. Se eligió esta opción porque:

³⁸ Jensen, catedrático de la Universidad de Columbia, es uno de los principales promotores de investigaciones bajo los parámetros de la teoría fundada, al respecto en un artículo publicado en el "Journal of Media Research", 14, 252-256, mayo de 1997, mencionó:

Un reciente desarrollo en la teoría del sistema social ha sido el movimiento fuera del agregado, los modelos de gran potencia bajo la Teoría Fundada. Nuevos modelos inspirados por el sistema complejo construyen el sistema social de abajo a arriba; la conducta es simulada para los agentes individuales, entonces, tomado al nivel agregado a través de los métodos analíticos o a través de las simulaciones de computación explícitas. Esto replanteó el acercamiento a un cuadro menos mecánico que el propuesto por la primera ola de teoría, y usa las asunciones más simples, bueno, definidas, sobre la conducta en pequeña escala (en lugar de esperar la convergencia de la dinámica del macro a una cartografía caótica relativamente simple). Esta área prometedora de investigación sólo está en sus fases tempranas, pero irá tomando mayor empuje e importancia en el futuro.

- Permite ir construyendo categorías analíticas conforme se obtienen datos empíricos.
- La teoría se basa en los datos empíricos.
- Evita que la realidad se tenga que ceñir a categorías teóricas
- Da márgenes de libertad para interpretar los hechos.
- Se puede imprimir un sentido humano a una tarea humanística, como lo es la educación.

En esos términos, la metodología empleada se puede caracterizar como inductiva, dado que la información documental y los testimonios de los profesores participantes en el PEM-DVC, permitieron construir una serie de categorías analíticas para futuros procesos de evaluación de estrategias de intervención.

La elección de un encuadre metodológico inductivo respondió principalmente a la falta de estudios empíricos previos, en los cuales se diera cuenta de la evaluación sistemática de programas de educación para los medios.

Otro investigador que aplica la teoría fundada en el sistema económico es Blake LeBaron de la Universidad de Wisconsin, Madison. En mayo de 1999, escribió las siguientes líneas para la gaceta de la universidad en donde realiza su labor de investigación:

La apreciación global ha estado más de 10 años desde las ideas del caos y del determinismo, apareciendo en la literatura de la sociología. Este cobertor interdisciplinario de ideas se acompañó por las expectativas de que los problemas mayores en las sociologías podrían ser fácilmente resueltos bajo la perspectiva de la teoría fundada.

Una de las ideas importantes en la teoría fundada es que los modelos simples pueden generar una dinámica muy rica y variada. Implícito en algún trabajo temprano en las sociologías una esperanza que podrían emparejarse modelos caóticos simples con fenómenos sociales más complejos.

La teoría fundada es utilizada en especial por investigadores empíricos de los más diversos campos: sociología, economía y especialmente finanzas--campos en que investigadores tienen los conjuntos de dato relativamente largos, limpios para trabajar.

Mucho interés despertó el papel de la teoría fundada en las finanzas, debido a la abundancia de datos y el interés obvio en los modelos desconocidos, predecibles y detectores (sic). Una vez más, las pruebas han indicado la presencia de una estructura no lineal para alimentar los debates sobre la previsibilidad de precios accionarios y los tipos de cambio extranjeros, pero las declaraciones definitivas sobre la aplicación de la teoría fundada queda bien más allá de lo que los datos pueden decirnos.

Diferentes autores hacen recomendaciones generales respecto a la evaluación, entre ellas, se puede mencionar las siguientes:

- James A. Anderson (1980) considera que se debe evaluar los conocimientos en cuanto a la eficacia de la enseñanza a partir de los resultados conceptuales, las actitudes en donde se pretende medir la eficacia comparativa de la intervención en su papel de televidente crítico y las conductas transformadas después de la enseñanza.
- Por su parte Masterman (1985) replantea una vez más que la evaluación de los programas de educación para los medios debe partir de procesos autoevaluativos, tanto formativos como sumativos, por parte de los alumnos.
- Halloran y Jones (1987) recomiendan que la evaluación debe ser de forma diferente a la realizada por otras materias, además considera que la evaluación de la efectividad del programa debe entenderse de manera disciplinada, sistemática, holística y científica.
- Fuenzalida y Hermosilla (1991) consideran que la evaluación debe ser desde una perspectiva naturística, de carácter cualitativo más que estadístico. El proceso planteado para evaluar es inductivo que pretende observar las formas en que se experimentan y perciben los temas por parte de los participantes.

Las principales técnicas que utilizan son los grupos de enfoque, los cuestionarios con preguntas abiertas, la observación directa y las entrevistas semi-estructuradas. Principalmente ponen atención en evaluar el material educativo, los talleres y el seguimiento del programa.

También es importante recordar que como se mencionó en el capítulo uno de esta tesis, durante el proceso de recolección de información documental, se encontró como constante que en los casos de programas de educación para los medios en el ámbito latinoamericano e incluso en el resto del mundo, no hay

metodologías para la evaluación de los programas, incluso la acción misma de evaluación de los programas no se ha constituido en una práctica sistemática.

En Europa, existe el caso reciente de evaluación de las experiencias italianas de Educación para los Medios que realizó el doctor Martínez de Toda en 1997 a partir de una metodología que contempla múltiples dimensiones para clasificar los diferentes programas. Incluso, en este estudio Martínez de Toda reconoce la falta de metodologías y de evaluaciones en torno a esta área de la comunicación y la educación, tan extendida desde mediados del siglo XX.

Las recomendaciones de los autores citados anteriormente, especialmente de Fuenzalida y Hermosilla, sirvieron para orientar de forma muy general el modelo metodológico diseñado para evaluar el PEM-DVC.

Aunque se hace la distinción entre las dos esferas (institucional y docente/individuo) en que se ha dividido el análisis y evaluación del PEM-DVC, no se pierde el carácter de evaluación integral.

RUTA METODOLÓGICA

La ruta metodológica principalmente combinó instrumentos cuantitativos³⁹ (reportes de los niveles educativos, cuestionarios de entrada y salida a la capacitación, entrevista a maestros durante la capacitación, encuesta de

³⁹ Resulta pertinente mencionar que para efectos de la investigación la Dirección de Soporte Educativo apoyó la misma, permitiendo el uso de datos oficiales provenientes de los niveles educativos y de la aplicación de algunos instrumentos a través de los mecanismos y personal de dicha dirección. Ello permitió que la investigación contemplara mayores aspectos y con mayor profundidad. Muchos de los datos que aquí se consignarán forman parte de la operación propia del PEM-DVC. El aporte de la presente tesis se encuentra en el ejercicio de correlación e interpretación, con lo que se espera enriquecer al programa.

seguimiento) y cualitativos (narración de experiencias, encuentro con profesores y visita a escuelas). La investigación consideró dos niveles:

En la esfera institucional:

- a) Penetración del PEM-DVC en los niveles educativos
- b) Configuración del PEM-DVC como política mediática de la Subsecretaría

En la esfera docente/individuo

- c) Desarrollo de la capacitación
- d) Seguimiento y aplicación del programa

EN LO INSTITUCIONAL

a) Penetración del PEM-DVC en los niveles educativos

Se aprovechó el instrumento: "Diagnóstico de necesidades en formación y actualización docente" (ver anexo 1) que en cada inicio de ciclo escolar se aplica en todos los niveles y modalidades educativas de la Subsecretaría.

Este instrumento se aplica bajo dos estrategias y tiempos:

1. En reuniones colegiadas por nivel educativo. Para efectos de lo anterior, se realizan sesiones de trabajo con la participación de directores, supervisores y en su caso de jefes de sector con el Subsecretario y directores generales. En estas reuniones los cuerpos directivos y de supervisión consignan de manera anónima sus observaciones, sugerencias y necesidades.

2. El mismo instrumento es aplicado por los directores de escuela en sus planteles. Bajo la misma mecánica anónima, las profesoras y profesores contestan el instrumento.

Este instrumento permitió dar cuenta qué tanto los niveles educativos identifican el PEM-DVC, así como los cursos que se ofertan dentro de él. El análisis de la información obtenida a través del cuestionario se realizó agrupando las respuestas de los profesores. Así, se pudieron identificar diferencias y semejanzas en las percepciones del PEM-DVC entre docentes y directivos/supervisores.

Se realizó una sesión de trabajo con los encargados del PEM-DVC en los niveles educativos. Cabe mencionar que el diseño, coordinación académica, seguimiento y evaluación del PEM-DVC recae en la Dirección de Soporte Educativo. La difusión y operación del programa corre a cargo de cada uno de los niveles y modalidades educativas.

Así, cada nivel y modalidad cuenta con responsables, repartidos de la siguiente manera:

Nivel/modalidad educativa	Número de coordinadores
Primaria	1 responsable de proyecto
Secundaria	2 responsables de proyecto
Preparatoria	7 responsables de proyecto (2 en la Coordinación Sectorial y uno por cada Oficina de Proyectos Académicos por Dirección Operativa de Primarias, que son cinco).
Normal	2 responsables de proyecto
Normal Superior	2 responsables de proyecto
Preparatoria	1 responsable de proyecto
Preparatoria	1 responsable de proyecto
Preparatoria	1 responsable de proyecto
Total	17 responsables

Estos responsables de proyecto son los encargados de difundir y trabajar con la cadena operativa de supervisión. En pocas palabras, son el canal oficial por el cual el PEM-DVC es difundido hacia las escuelas.

Por ello, resultó importante platicar con ellos y aplicar un cuestionario de evaluación (anexo 2). Este instrumento lo realice yo y la Dirección de Soporte

Educativo apoyo con la elaboración de oficios para que asistieran los 17 coordinadores.

Tanto la sesión de trabajo como el instrumento permitieron la obtención de indicadores que apuntan hacia la forma en que el PEM-DVC ha logrado penetrar en el sistema vertical-autoritario de supervisión. Se obtuvieron pistas que apuntan hacia los puntos que posibilitaron el involucramiento institucional, profesional y personal de los responsables del proyecto con el programa.

b) Configuración del PEM-DVC como política mediática de la Subsecretaría

Tomando en cuenta que la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal ha tenido al mismo titular desde 1994, se revisó documentalmente el uso de medios que ha hecho la misma hasta la fecha, identificando si existe correlación en el nacimiento del PEM-DVC con el incremento de uso mediático y si éste incluso ha configurado la política de la Subsecretaría.

EN LO PROFESIONAL (DOCENTE) E INDIVIDUAL

c) Desarrollo de la capacitación

Se aplicaron aleatoriamente 1,250 cuestionarios de entrada (anexo 3) y salida (anexo 4) durante los periodos de capacitación de Octubre a Diciembre de 1999 (625 cuestionarios) y Enero a Marzo de 2000.(625 cuestionarios) Esta muestra equivale al 10 por ciento de la asistencia. (estos 2 instrumentos los diseñó yo y la Dirección de Soporte Educativo colaboró para su aplicación).

c.1) Cuestionario de Entrada:

El cuestionario de entrada se planteó como un instrumento para:

- Conocer las expectativas de los profesores.

- Identificar la forma en que se enteraron del programa y del curso.
- Determinar sus referentes con relación a la educación para los medios
- Identificar la postura que mantienen frente a los medios de comunicación en su dimensión docente e individuo.

Este instrumento contiene siete preguntas abiertas, planeadas para construir, a partir de las respuestas, categorías analíticas para ser contrastadas con los resultados del instrumento de seguimiento y evaluación que más adelante se detalla.

c.2) Cuestionario de salida:

Este cuestionario se aplicó una vez concluido el proceso de capacitación en cada una de las etapas. Contempla seis preguntas abiertas para:

- Conocer la opinión y evaluación del curso
- Identificar si éste cumplió con sus expectativas
- Identificar los aspectos que más llamaron la atención del curso a los docentes.
- Identificar hasta donde el curso cambió la percepción que tenían hacia los medios en sus dimensiones docente e individuo

Considerando que el curso de capacitación era sensibilizar a los profesores asistentes, con el cuestionario de salida se pretendió observar la efectividad y el grado de sensibilización alcanzado en el curso a partir del cambio de postura ante los medios.

Las categorías analíticas construidas a partir del cuestionario de entrada se conservaron como referencia para observar cuantitativamente los cambios logrados a través de la capacitación.

c.3) Con el ánimo de identificar de manera precisa cuáles son los canales más efectivos en la difusión del PEM-DVC hacia los maestros, se aplicó un cuestionario (anexo 5) a una muestra de profesoras y profesores de todas las etapas del programa, distribuidas de la siguiente forma:

Etapa/ciclo escolar	Muestra
Inicio (1994-1997)	50 docentes
Inicio 2 (1997-1998)	100 docentes
Expansión (1998-1999)	250 docentes
Total	400 docentes

Este instrumento lo realice yo, pero la selección de los profesores y profesoras que conforman la muestra fue totalmente aleatoria, toda vez que los niveles educativos proporcionaron la lista, como único requisito, sólo se pidió a los niveles educativos que distribuyeran el universo de la muestra de tal forma que se tuviera representación de todas las delegaciones políticas del Distrito Federal.

C.4) Se realizó la observación directa de la actitud de los profesores durante el curso. Con base a esta observación diseñé una entrevista (anexo 6) que permitiera identificar los aspectos del curso que impactan a los docentes y que den explicación a la relación afectiva que se manifiesta durante el mismo. Aquí se preguntó directamente que motivaba el entusiasmo e interés de ellos, que motivaba que muchas y muchos de ellos llevaran a sus familiares al curso; esposa-esposo, hijas-hijos.

d) Seguimiento y aplicación del programa

Para el seguimiento y aplicación del programa se diseñó un instrumento orientado a observar las formas y avances logrados por los profesores al operar; tanto los libros producidos para el programa, como los cambios observables en la actitud del profesor y alumnos al aplicar los ejercicios y actividades planteadas en los materiales.

Durante la capacitación se encontraron algunos indicadores que apuntan a la existencia de ciertos factores que hacen que los profesores y profesoras se involucren tanto profesional como personalmente con el programa. Aquí se busca identificar si en el momento de la aplicación existe continuidad en dichos indicadores. Determinar lo anterior, servirá entre otras cosas, para saber si la capacitación responde a las necesidades y situaciones educativas específicas de los docentes.

Para ello se aplicó el cuestionario "Seg_inv_1" (anexo 7). Este instrumento, es un cuestionario diseñado y aplicado por la Dirección de Soporte Educativo, con orientación cuantitativa para la búsqueda de variables a evaluar. La aplicación se desarrolló durante el mes de mayo del 2000 con los profesores que se incorporaron al programa en el ciclo escolar 1999-2000, esto es, se aplicaron a 12,500 docentes. De este número, se escogieron aleatoriamente para su análisis, 1250 cuestionarios, lo que representa el 10 por ciento.

Para la aplicación se utilizó a la estructura administrativa de la Subsecretaría. Los cuestionarios se distribuyeron a los niveles y direcciones operativas y ellas a través de la cadena de supervisión, hicieron llegar los cuestionarios a los maestros.

El cuestionario se encuentra estructurado por cuatro secciones con preguntas que deben ser contestadas con las opciones (sí/no). Para ambos casos se solicita que argumenten su elección.

- Sección A:

Integrada por siete preguntas que exploran en términos generales el sentir del profesor respecto al PEM-DVC. En esta sección se toman en cuenta la dimensión docente e individuo. El objetivo de esta sección es conocer la valoración que realizaron los profesores de la capacitación respecto a la

operación del programa, así como los problemas que han enfrentado y los cambios observados en sus alumnos.

- **Sección B:**

Compuesta por cinco reactivos dirigidos a obtener la opinión de los profesores respecto a los libros del PEM-DVC; contenido, relación que guarda con la currícula, la suficiencia/insuficiencia de los contenidos informativos, accesibilidad de los ejercicios, tiempos que demanda y el número de ejercicios desarrollados hasta el momento de la aplicación de los instrumentos de evaluación.

- **Sección C:**

Dirigida exclusivamente a lo docentes que no hubieran iniciado el trabajo con el PEM-DVC. Para esta investigación es de suma importancia conocer las razones por las cuales los profesores aún después de recibir la capacitación y los materiales, no inician el trabajo con ellos.

A través de cinco preguntas que van de conocer cuáles son los problemas organizacionales a nivel escuela que le impiden la operación, hasta las carencias informativas.

- **Sección D:**

Sección valorativa general del PEM-DVC con relación a la expectativa del profesor respecto a si aplicará el próximo ciclo escolar el programa. Comentarios generales, una evaluación de programa y finalmente un sondeo que permite conocer hasta donde los profesores aplican en otros espacios educativos, laborales o personales el programa.

En esta sección se pretende conocer de puño y letra del profesor todas sus observaciones y comentarios con la intención de establecer algunos puntos iniciales para el replanteamiento del programa.

REFLEXIONES EN TORNO A LO METODOLÓGICO

Durante todo el proceso de la investigación, los profesores fueron considerados como informantes claves, sin los cuales, la evaluación es imposible. La participación de ellos, es y debe ser considerada como fundamental.

Articular los diferentes instrumentos de recolección de información durante todo el proceso de evaluación fue un reto metodológico, pero también teórico, en términos de tener que resolver situaciones de conjugar instrumentos procesados de forma cuantitativa pero interpretable a nivel cualitativo.

El análisis estadístico, así como las interpretaciones cualitativas fueron una tarea en donde se buscó, por un parte, encontrar los puntos de encuentro y por otra, las posibilidades de establecer límites y posibilidades.

En la investigación que sustenta esta tesis, a partir de preguntas abiertas se construyeron categorías que se trataron estadísticamente, pero también, se realizaron interpretaciones cualitativas de algunas tendencias con la intención de plantear posibles razones que expliquen él porque de esas respuestas, es decir, la información cuantitativa se procesó cuantitativamente y luego se interpretó cualitativamente. Esta forma de interpretar los datos, si bien no es muy ortodoxa, fue muy útil para buscar explicaciones de lo que tradicionalmente se queda en tendencias. Por tanto, las categorías analíticas fueron un punto de llegada a partir de los datos obtenidos de la "realidad" y no solamente un punto de partida.

Las razones por las que se optó por esta metodología, tiene que ver con la falta de modelos de evaluación que permitan la recolección y análisis de información.

CAPÍTULO 4

LOS ASPECTOS DEL ÉXITO

Sin lugar a dudas, la reconstrucción de la ruta metodológica, académica y operativa del Programa de Educación para los medios: desarrollo de la visión crítica, ofrece puntos interesantes para aquellos dedicados al diseño y operación de programas que vinculan a la comunicación y a la educación.

Justamente, este es el aporte de la presente tesis, identificar los aspectos que hacen distinta esta experiencia y así poder vislumbrar la posibilidad de su aplicación a otras experiencias educativas y comunicacionales.

Queda claro que la experiencia del PEM-DVC es novedosa y arroja por sí misma, indicadores de éxito. El hecho de haber dado la "vuelta" a la estructura burocrática-administrativa del sistema educativo de la Ciudad de México, el involucrar profesional y personalmente a miles de profesores y profesoras, habla no sólo del éxito desde el punto de vista cuantitativo, sino de aspectos cualitativos.

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, los aportes de este programa van más allá de lo que este trabajo muestra. Así, queda un terreno fértil

de investigación para otras y otros compañeros estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación.

En este capítulo se da cuenta del análisis e interpretación de la información recabada durante la investigación desarrollada como trabajo previo a la elaboración de la tesis, correspondiente a los meses de Octubre de 1999 a Mayo del 2000 del PEM-DVC.

En ciertos momentos se realizan interpretaciones y observaciones relacionadas con datos significativos, mismas que permiten integrar los datos numéricos con algunas de las posibles explicaciones e interpretaciones que los contextualicen y permitan una mejor comprensión del fenómeno estudiado.

Los diferentes apartados que se abrieron para el tratamiento de los datos obtenidos ya fueren en la esfera institucional; la forma en que se ha ido extendiendo el PEM-DVC en los niveles educativos; O en la esfera que va de la dimensión docente a individuo; la opinión de la influencia de los medios antes y después de la capacitación; en torno al proceso de capacitación; evaluación y seguimiento de la aplicación del Programa, son grandes ejes organizadores de la información obtenida durante todo el proceso de recolección de información y que no necesariamente tiene un orden perfectamente secuenciado con cada una de las preguntas y respuestas obtenidas por parte de los profesores participantes en el Programa.

El capítulo por sí mismo es amplio y abarca diferentes instrumentos de recolección de información, sin embargo, como producto de análisis e interpretación de los datos recolectados, se puede observar que los profesores y las profesoras manifiestan en términos generales una aceptación casi unívoca a las actividades sugeridas por el programa, reconociendo que les permite lograr objetivos educativos planteados en los programas oficiales, pero de una forma lúdica, creativa y significativa.

Las diferentes evidencias obtenidas a través de la investigación, apuntan a que el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica es altamente pertinente y adecuado a las necesidades de transformación de la práctica educativa de los profesores.

Es indudable que mucha de la información proporcionada por los profesores permite identificar con claridad no sólo los puntos fuertes, sino también los puntos vulnerables que orientan hacia modificaciones en la propuesta en general.

ESFERA INSTITUCIONAL: LA MANO INVISIBLE QUE CONTROLA A LA ESCUELA

Expertos en educación y comunicación de todas las nacionalidades y latitudes del mundo, coinciden en que la escuela o mejor dicho, la práctica educativa de las profesoras y profesores debe sufrir serias modificaciones, de tal forma que el salón de clases se convierta en un espacio que recoja todos los aspectos que forman parte de la realidad que viven los alumnos bajo una dinámica democrática, en donde incluso, lo que se enseñe y aprenda no esté circunscrito solamente al plan y programa de estudios oficial, sino que se complemente con todo aquello que forme parte e influya en la sociedad.

Martín Barbero, Valerio Fuenzalida, Guillermo Orozco, Mercedes Charles, Delia Crovi, son algunos de los expertos que han pugnado en sus estudios y publicaciones por la incorporación racional y crítica de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías por parte de la escuela.

Como se vio en el primer capítulo, en México diversos programas han antecedido al Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica. Experiencias valiosas que en mayor o menor medida buscaron justamente

la vinculación del accionar educativo con los medios de comunicación, ya fueran para incorporarlos como dispositivos pedagógicos o como elementos de análisis. Sin embargo, queda claro que ninguna de estas experiencias tuvo el impacto que ha tenido el PEM-DVC.

Recordemos que la mayoría de las experiencias nacen fuera del sistema educativo oficial e incluso en aquellas como fue el caso del Proyecto Multimedia de la UPN-ILCE, la vinculación que establecieron fue cupular, esto es, no se acercaron a los profesores de grupo, sino a las altas autoridades de la Secretaría de Educación Pública.

Como sea, es advertible que siempre que se habla de la necesidad de modificar la dinámica educativa de las escuelas, se deposita la mayor parte de la responsabilidad de dicho cambio en los profesores y profesoras de grupo o, cuando mucho, se responsabiliza también a los directores del plantel.

Definitivamente la participación de los docentes de grupo y directivos es crucial, más no son el único factor para eficientar la educación. Por ello, es necesario ver a la educación a través de todo el sistema educativo y esto justamente es lo que ha hecho falta en experiencias anteriores.

Más que precisas resultan las palabras de Martín Barbero:

Si el viejo modelo autoritario vertical, de entrega secuencial de paquetes de conocimientos por edades, se rodea de aparatos de comunicación, se va a reforzar en lo que tiene de autoritario, de vertical, aunque disfraze cierta modernización. Lo que necesitamos cambiar es el modelo de comunicación que subyace en sus prácticas, que subyace en el sistema escolar (Barbero, 1997)⁴⁰.

⁴⁰ Fragmento de la entrevista realizada a Martín Barbero, por parte de los coordinadores del PEM-DVC, en el IV Ibercom, realizado en Octubre de 1997 en Sao Paulo, Brasil.

Justamente uno de los aciertos del PEM-DVC es haber tomado en cuenta la realidad (no oficial) de las fuerzas que intervienen en el sistema educativo y que en muchas ocasiones son las que condenan al fracaso o impiden la entrada a nuevas iniciativas en las escuelas; esta realidad no aceptada, pero del conocimiento y permitida por las altas autoridades educativas, *"se alza como una rígida y poderosa "mano invisible" bajo la cual los planteles escolares habrán de moverse; si la mano se abre, entonces hay posibilidades de cambio, por el contrario, si aprieta y se cierra, no hay cambio posible"* (Peña, 2000)⁴¹.

Ya en el segundo capítulo de este trabajo, se describió a detalle el peso que tiene el sistema vertical-autoritario de supervisión escolar y que de facto se convierte en la real Secretaría de Educación Pública.

Si bien es cierto que el PEM-DVC surge desde una dirección de área de la Subsecretaría de Servicios Educativos y con el impulso de la máxima autoridad de la misma, es evidente que no se cayó en el error de pensar que con esto bastaba para que la propuesta se aplicara en las escuelas de forma inmediata⁴².

Por el contrario, se trabajó atendiendo y cuidando no "chocar" con las diferentes instancias que componen el sistema educativo, lo que se convierte en un aporte a tomar en cuenta por todo aquel que se dedique al diseño de programas.

⁴¹ Peña Ramos Alexandrov Vladimir. En búsqueda de la visión crítica perdida. Tesis Maestría. ILCE. México 2000.

⁴² Aquí debo decir que para mí fue una de las primeras enseñanzas de la investigación, ya que yo pensaba que bastaba con que el Subsecretario diera la orden, para que el PEM-DVC se aplicara en todas las escuelas. Al investigar la dinámica bajo la cual se mueven las escuelas, mucho me sorprendió darme cuenta del poder que detentan los jefes de sector, supervisores y directores, quienes en muchas ocasiones manejan bajo intereses personales a las escuelas.

Así, el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica desde la perspectiva institucional se ha extendido en todos los niveles y modalidades educativas con el trabajo directo en dos frentes:

1. Estructura de supervisión y dirección escolar.
2. Estructura de áreas centrales.

En el primer frente, es evidente que el PEM-DVC se ha ganado la aprobación de los jefes de sector, supervisores de zona y directores de escuela. Esto se hace evidente al observar los resultados del instrumento "Diagnóstico de necesidades en formación y actualización docente"⁴³ (*Instrumento 1*), que es aplicado en el inicio de curso en todos los niveles y modalidades educativas.

De este instrumento se retomaron aquellos reactivos que tienen relación con la Educación para los Medios como temática y con el PEM-DVC como programa y acción de capacitación.

De aquí, se desprende que en el nivel de educación inicial y preescolar dentro de las temáticas sugeridas para los talleres inter-anales⁴⁴, el 72.56% de los jefes de sector, supervisores y directores propongan como temática a la educación para los medios, ocupando la quinta posición de once.

⁴³ Como se mencionó en el capítulo anterior, se tuvo acceso a los resultados obtenidos por los niveles educativos. Cabe mencionar que los diferentes niveles educativos aún cuando aplican al cien por ciento de los profesores y profesoras, sólo analizan y procesan una muestra representativa. Por ello, los datos obtenidos son justamente una muestra que marca tendencias generales.

⁴⁴ Los talleres inter-anales son ejercicios de actualización técnico-pedagógica, marcados como obligatorios para todos los niveles educativos por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Ver información a detalle en la tabla correspondiente, en el anexo 8.

¿Qué temáticas y mecánica de trabajo sugiere para los talleres inter-anales?

		%
Estimulación temprana	789	36.70
Inteligencia emocional	356	16.56
Sexualidad	1973	91.77
Valores	2030	94.42
Educación para los medios	1880	72.58
Prevención de abuso sexual	1238	57.58
Orientación familiar	1080	50.23
Seguridad y prevención de accidentes	1978	92.00
Creatividad	564	26.23
Administración escolar	2010	93.49
Otros	354	16.47

Nota: los porcentajes no suman 100 por ciento, toda vez que se aceptó más de una respuesta por profesor(a)

En el nivel de educación primaria, nivel donde el PEM-DVC se ha extendido en mayor medida, las temáticas referentes a los medios de comunicación y educación para los medios, se hacen presentes en los lugares 9, 10 y 12 de quince.

¿Qué temáticas y mecánica de trabajo sugiere para los talleres inter-anales?

		%
Administración escolar	4100	95.35
fomento a la lectura	4050	94.19
prevención de las adicciones	3980	92.56
Formación de valores	3890	90.47
enseñanza de las matemáticas	3567	82.95
Cómo complementar los libros de texto	2980	69.30
Sexualidad	2876	66.88
La integración escolar	2456	57.12
Educación para los medios	2080	48.37
Cómo manejar la televisión	2030	47.21
Inteligencia emocional	1980	46.05
Intercambio	1234	29.70
Creatividad	1020	23.72
Asertividad	980	22.79
Otros	235	5.47

El nivel de educación secundaria, es el nivel con la menor penetración del PEM-DVC. Esto se explica a la luz de la dinámica bajo la que se maneja dicho nivel, toda vez que aquí se rompe la organización de un profesor por grupo que va

de la educación inicial hasta la primaria. Las temáticas respecto a los medios de comunicación y la educación para los medios ocupan los últimos lugares en la preferencia de directores, supervisores y jefes de sector en la educación secundaria.

¿Qué temáticas y mecánica de trabajo sugiere para los talleres inter-anales?

Administración escolar	2780	95.86
Sexualidad	2700	93.10
Prevención de las adicciones	2400	82.76
Manejo del adolescente	2400	82.76
Formación de valores	2340	80.69
Manejo de conflictos	2300	79.31
Orientación familiar	1900	65.52
Fomento a la lectura	1890	65.17
Física	1200	41.38
Matemáticas	1030	35.52
Orientación vocacional	1030	35.52
Historia	980	33.79
Técnicas de enseñanza	950	32.76
Intermedios	788	27.21
Uso de los medios en el aula	640	22.07
Otros	345	11.90

Si se analiza con detenimiento las temáticas sugeridas por los directores, supervisores y jefes de sector de todos los niveles educativos, se advierte la preocupación generalizada en la sexualidad y los valores.

Más aún, se aprecia la rigidez que guardan los cuerpos directivos y de supervisión de educación primaria y secundaria, al colocar como primera temática a la administración escolar, contra la flexibilidad que guarda la educación inicial y preescolar que la ubican en el último lugar.

No obstante que pudiera pensarse que en educación primaria y secundaria la educación para los medios como temática se encuentra muy por debajo en su interés, esto no es así, ya que como se verá en los siguientes resultados, una cosa es lo que marcan como temática y otra las temáticas que cursan. Como sea, los medios de comunicación y la educación para los medios, ya forman parte de la

agenda de preocupación de los cuerpos directivos y de supervisión escolar, algo que no había sucedido antes. Pero no sólo en los cuerpos directivos y de supervisión se ha visto el impacto de la educación para los medios como temática a estudiarse y debatirse. En los docentes se hace presente en mayor medida.

¿Qué temáticas y mecánica de trabajo sugiere para los talleres inter-anales?

Educación inicial/preescolar		
	A	%
Sexualidad	7398	96.71
Valores	6952	90.88
Inteligencia emocional	5440	71.11
Educación para los medios	4098	53.57
prevención de abuso sexual	3058	39.97
estim. temprana	3,050	39.87
otros	2300	30.07
Creatividad	2033	26.58
orientación familiar	1098	14.35
Adminis. escolar	1003	13.11
Segu. y prev.de accidentes	985	12.88

Educación primaria		
	A	%
Formación de valores	12050	84.86
Sexualidad	11890	83.73
Internet	10200	71.83
Cómo manejar la tv	9880	69.88
Educación para los Medios	9600	67.81
Creatividad	7654	53.90
enseñan de las matem.	7560	53.24
Inteligencia emocional	7530	53.03
Prevención de las adicciones	6780	47.75
Integración escolar	4321	30.43
fomento a la lectura	3456	24.34
Asertividad	3456	24.34
Cómo complementen los libr. de texto	3050	21.48
Otros	1236	8.70
Adminis. escolar	1200	8.45

Educación secundaria		
	A	%
Internet	9980	80.48
Sexualidad	9800	79.03
Preven. de las adic.	9098	73.37
Formación de valores	8900	71.77
Manejo del adolescente	6700	54.03
Uso de los medios en el aula	6089	49.10
Manejo de conflictos	5670	45.73
Técnicas de enseñanza	5467	44.09
Fomento a la lectura	5060	40.81
Historia	4560	36.77
Matemát.	3450	27.82
Orientación vocacional	2134	17.21
Física	2090	16.85
Orientación familiar	1390	11.21
Adminis. escolar	1237	9.98
Otros	789	6.36

Aunque existe coincidencia entre docentes y directivos/supervisores sobre la preocupación de temáticas de sexualidad y valores, difieren considerablemente los primeros en cuanto al resto de las temáticas.

Aquí, se hace evidente que las temáticas que tienen relación con los medios de comunicación, como la Internet y la televisión, así como de educación para los medios son del interés general de los profesores y profesoras en todos los niveles y modalidades educativas.

Baste observar que entre los y las docentes las temáticas de medios y de educación para los medios ocupan los primeros lugares en preferencia:

- Inicial/preescolar: 4º. lugar con el 53.57%
- Primaria: 3er., 4º., y 5º., lugares con el 71.83%, 69.58% y 67.61% respectivamente.
- Secundaria: 1º., y 6º., lugares con el 80.48% y 49.10%

Esto indudablemente habla de la percepción que se ha logrado despertar en los docentes sobre los medios de comunicación y en la necesidad de aprender a incorporarlos en sus procesos educativos.

Los resultados de este reactivo del instrumento, invitan a reflexionar sobre las diferencias que existen entre los actores del hecho educativo sobre aquellos aspectos que deben ser sujetos de análisis. Si bien es cierto que puede explicarse la preferencia de los directivos y supervisores sobre temáticas que tengan que ver con la organización y administración escolar, también lo es que los profesores se encuentran más interesados en temáticas que les ayuden a resolver las problemáticas cotidianas del aula de clases, dejando en último lugar los aspectos de la administración escolar. Esto justamente demanda a las

autoridades educativas el trabajo en dos frentes de interés e, intentar conciliar en su caso, ambos frentes, algo que el PEM-DVC ha logrado.

En la segunda sección de este instrumento se preguntó a los profesores sobre los cursos que tomaron en función del esquema escalafonario, de carrera magisterial o de superación profesional.

Aquí, se advierten evidencias claras del avance institucional que ha tenido el PEM-DVC tanto en directivos/supervisores, como en profesores y profesoras, ya que no obstante las diferencias en temáticas entre ambos grupos, se observa que los cursos que se dan bajo la línea de capacitación y formación de educadores en el PEM-DVC aglutinan el grueso de la asistencia de ambos grupos.

Si se analizan con detenimiento los cuadros que a continuación se presentarán, se observará que ningún otro curso o temática de reciente introducción al sistema educativo del Distrito Federal, aglutina tal número de participantes. Incluso, por la dinámica propia de los cuerpos directivos y de supervisión, reviste mayor valor que los cursos del PEM-DVC sean del interés de éstos. Esto representa un acierto por parte en la estrategia de difusión y sensibilización que han seguido los coordinadores del programa.

Así, el curso con valor escalafonario "INTRODUCCIÓN A LA PERCEPCIÓN, APROPIACIÓN Y USO DE LOS MEDIOS EN EL AULA; EL PROFESOR COMO EDUCADOR", fue el segundo curso al que asistieron las autoridades de supervisión y dirección escolar en los niveles de educación inicial/preescolar (36.70%) y secundaria (35.28%). En educación primaria ocupa el primer lugar en asistencia con el 47.51%.

Jefes de Sector, Supervisores de Zona y Directores de plantel
¿Cuántos cursos tomó en el presente ciclo escolar? (valor escalafonario)

EDUCACIÓN INICIAL/ PREESCOLAR		
		%
Administ. Escolar	980	45.58
Introd. a la percepción	789	36.70
Relaciones humanas	345	16.05
Rincones de lectura	235	10.93
Elaboración de material didáctico	123	5.72
Artes plásticas	34	1.58
Otros	12	0.56
Desarrollo cognoscivo	2	0.09
Reciclado	0	0.00
Primeros auxilios	0	0.00

EDUCACIÓN PRIMARIA		
		%
Introd. a la Percepción	2043	47.81
Administ. Escolar	1250	29.07
Yo quiero, yo Puedo	789	18.35
Rincones de Lectura	670	15.58
Relaciones humanas	34	0.79
Asertividad	12	0.28
Otros	12	0.28
PRONALES	0	0.00
Alas y raíces	0	0.00
Reciclado	0	0.00
Elaboración de material didáctico	0	0.00
Primeros auxilios	0	0.00
COEBA/SEP	0	0.00
Guardianes del Planeta	0	0.00
Artes plásticas	0	0.00
Creatividad	0	0.00

EDUCACIÓN SECUNDARIA		
		%
Administ. Escolar	1500	51.72
Introd. a la percepción	1023	36.28
Gestión escolar	980	33.79
Otros	128	4.41
Fomento a la lectura	19	0.66
Téc. de enseñanza	12	0.41
Artes plásticas	2	0.07
Reciclado	0	0.00

Como se puede apreciar, el posicionamiento del curso introductorio y de acceso al PEM-DVC en el grupo directivo y de supervisión de todos los niveles educativos es considerable, destacando en educación primaria donde casi duplica el número de asistentes con relación al segundo lugar en preferencia.

Por lo que respecta al grado de penetración del PEM-DVC en los intereses de las profesoras y profesores de grupo, el curso de "Introducción a la percepción...", también ocupa el primer lugar en inicial/preescolar y primaria. En educación secundaria ocupa el segundo lugar, sólo superado por el curso "Técnicas de enseñanza".

Profesores y profesoras de grupo
¿Cuántos cursos tomó en el presente ciclo escolar? (valor escalafonario)

Educación inicial/preescolar			Educación primaria			Educación secundaria		
	A	%		A	%		A	%
Introduc. a la percep.	4568	88.71	Introduc. a la percep.	7800	84.93	Técnicas de Enseñanza	5450	43.95
Relaciones humanas	1235	16.14	Yo quiero, yo puedo	2345	16.51	Introduc. a la percep.	2300	18.58
Rincones de lectura	879	11.49	Rincones de lectura	1030	7.25	Fomento a la lectura	340	2.74
Artes plásticas	456	5.96	PRONALES	980	6.90	Reciclado	250	2.02
Elaboración de material didáctico	345	4.51	Elaboración de material didáctico	178	1.25	Otros	250	2.02
Reciclado	125	1.63	Relaciones humanas	170	1.20	Gestión Escolar	215	1.73
Desarrollo cognosctvo	35	0.46	Asertividad	125	0.88	Adminis. escolar	125	1.01
Primeros auxilios	35	0.46	Artes plásticas	115	0.81	Artes plásticas	65	0.52
Adminis. escolar	32	0.42	Reciclado	89	0.63			
Otros	32	0.42	Guardianes del Planeta	75	0.53			
			Alas y Raíces	34	0.24			
			Creatividad	15	0.11			
			Adminis. Escolar	12	0.08			
			COEBA/SEP	12	0.08			
			Primeros Auxilios	9	0.06			
			Otros	9	0.06			

La diferencia que existe entre el número de asistentes al curso "Introducción a la percepción", con relación al resto de los cursos es considerable, en todos los casos es poco más de tres veces la cantidad del curso que le sigue en asistencia.

Incluso, al investigar con la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria las razones que explican que el curso de "Técnicas de enseñanza" ocupe el primer lugar en asistencia en dicho nivel educativo, mucho me sorprendió saber que este curso es de carácter obligatorio para aquellas y aquellos profesionistas que no cuentan con formación normalista y que se desempeñan como profesores. Esto es, estos profesores tienen que acreditar el curso de técnicas de enseñanza para que puedan renovar su contrato. Bajo lo anterior, pudiera considerarse que el curso "Introducción a la percepción" ocupa también el primer lugar en este nivel, por lo menos en cuanto a asistencia voluntaria.

Analizando cada uno de los cursos que se ofertan en el esquema de valor escalafonario, llama la atención que sólo en el nivel de educación primaria los cursos correspondientes a "Yo quiero, yo puedo", "Alas y raíces" y "Guardianes del Planeta" sean parte de un programa complementario, el resto de los cursos en este y en los demás niveles educativos, corresponden a temáticas sueltas que no tienen mayor continuidad a lo largo del ciclo escolar. Esto hace evidente una gran falla en la política de formación y actualización del magisterio en los Servicios Educativos del Distrito Federal.

Así, un acierto más del Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica" es ser el único Programa Complementario de la SSEDf que cuenta con una estrategia de capacitación y formación para todos los niveles y modalidades educativas, su curso "Introducción a la percepción" tiene continuidad temática en los cursos de formación que se rigen bajo el esquema de Carrera Magisterial.

Lo anterior permite entre otras cosas, la continuidad formativa de los profesores y las profesoras y, la permanencia de éstos en el Programa.

Así, la penetración institucional del PEM-DVC en el interés de los jefes de sector, supervisores y directores se ve claramente en los cursos del esquema de Carrera Magisterial, donde el curso de "HISTORIETA Y VIDEO COMO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE", ocupó el primer lugar en todos los niveles y modalidades educativas.

Jefes de Sector, Supervisores de Zona y Directores de plantel
 ¿Cuántos cursos tomó en el presente ciclo escolar? (CARRERA MAGISTERIAL.)

EDUCACIÓN INICIAL/ PREESCOLAR			EDUCACIÓN PRIMARIA			EDUCACIÓN SECUNDARIA		
		%			%			%
Historieta y video como...	1020	47.44	Historieta y video como...	1980	46.05	Historieta y video como...	980	33.79
Desarrollo cognoscivo	630	29.30	Carácter. Psicoeduc. d e los alumnos de educ. prim.	500	11.63	Cómo fomentar la investig. en el aula escolar	600	20.69
Neces. Educa. del preesc.	400	18.60	Formación en valores	345	8.02	Psicología del adolesc.	600	20.69
Sexualidad infantil	100	4.65	Enseñ. de las matem.	235	5.47	Didáct. de las matem.	214	7.38
			Fomento de la lect.	123	2.86	Comput. I	150	5.17
			Sexualidad	80	1.86	Computa. II	150	5.17
			Historia de México	12	0.28	Téc. y hab de estudio	150	5.17
			Enseñanza de las C.Natur.	0	0.00	Enseñ. de la Fis. y la Quím.en el lab. Esc.	15	0.52
			Apreciación artística	0	0.00	Enseñanza de las artes plásticas	0	0.00

Por lo que respecta a los profesores y profesoras de grupo, este curso se ubicó en el primer lugar en los niveles de educación inicial/preescolar y primaria.

En la educación secundaria se ubica en el segundo lugar, con una diferencia de 40 profesores menos con relación al curso que ocupa el primer lugar y cuya temática tiene que ver con los problemas a los que se enfrentan los profesores con sus alumnos adolescentes.

Educación inicial/preescolar		
	A	%
Historieta y video	3600	47.06
Desarrollo cognosctvo	1770	23.14
Necesid. Educat. del preesc.	1680	21.96
Sexualidad infantil	600	7.84

Educación primaria		
	A	%
Historieta y video	5378	37.85
Formación en valores	2030	14.30
Carácter. Psicoeduc.d e los alum.de Educ. Prim.a	1980	13.94
Sexualidad	1300	9.15
Fomento de la lectura	1200	8.45
Apreciación artística	800	5.63
Enseña. de las matem.	780	5.49
Enseñan. de las C.Naturales	230	1.62
Historia de México	125	0.88

Educación secundaria		
	A	%
Psicología Del adolesc.	2600	20.97
Historieta Y video	2560	20.65
Cómo fomentar la Invest.el aula esc.	2097	16.91
Técnicas y Hábitos de estudio	1450	11.69
Didáct.de Las matem.	750	6.05
Comput. I	750	6.05
Comput. II	750	6.05
Enseñan. de las artes plásticas	350	2.82
Enseñan. de la Fis. y la Quím. en el lab. Esc.	315	2.54

Para dimensionar en su justo valor los datos anteriores, hay que tomar en cuenta que el PEM-DVC sólo tiene dos años de haber incursionado en el esquema de Carrera Magisterial con el curso "Historieta y video", toda vez que fue en el ciclo escolar 1999-2000 cuando accedió a dicho esquema. El hecho de ocupar el

primer lugar en la preferencia de los directores, supervisores, jefes de sector y docentes de grupo, es algo que habla de la pertinencia educativa que guarda la propuesta del programa.

En esta misma sección (dos) del instrumento, se pregunta a los profesores y profesoras por el **curso que más les gustó**, los resultados del grupo compuesto por el cuerpo directivo y de supervisión son los siguientes:

Educación inicial/preescolar		
		%
Historieta y Video	1020	47.44
Introd. a la percepción	670	31.16
Relaciones humana	315	14.65
Ninguno	145	6.74

Educación primaria		
		%
Introd. a la percepción	1987	48.44
Historieta y video	1688	39.49
Ninguno	1023	23.79
Yo quiero, yo puedo	678	15.77
Formación en valores	200	4.65

Educación secundaria		
		%
Introd. a la percepción	1020	23.72
Historieta y video	978	22.67
Psicología del adolescente	550	12.79

Por lo que respecta al grupo compuesto por docentes:

Educación inicial/preescolar		
		%
Introd. a la percepción	4568	59.71
Historieta y video	3600	47.06
Ninguno	2015	26.34
Relaciones humana	125	1.63

Educación primaria		
		%
Introd. a la percepción	7669	63.94
Historieta y video	6349	57.87
Ninguno	3567	25.12
Yo quiero, yo puedo	1999	14.08
Formación en valores	1700	11.97

Educación secundaria		
		%
Introd. a la percepción	3079	24.83
Historieta y video	2440	19.68
Psicología del adolescente	2345	18.91
Técnicas de enseñanza	2250	18.15

Como se puede apreciar, en ambos grupos y en todos los niveles, se ubican los cursos del PEM-DVC como los cursos que más han gustado a los profesores y profesoras. Esto definitivamente habla de que la estrategia de capacitación esta siendo exitosa. ¿Por qué?

Justamente los datos de todos los instrumentos aplicados, revelan los aspectos que hacen diferente y efectiva la estrategia de capacitación. Esto se verá más adelante cuando se aborde la esfera que va de la dimensión docente a individuo.

Como se puede apreciar el PEM-DVC ha logrado impactar favorablemente a todos los que intervienen en la cadena operativa de supervisión y dirección escolar, así como a la base magisterial, esto es, a las y los profesores de grupo.

El ir conociendo los resultados de este programa y la dinámica real que se vive en el sistema educativo de la Ciudad de México, me invitó a definir con una palabra el accionar que han seguido los coordinadores del programa, esta es, penetración.

Y hablo de penetración porque es la palabra que más se ajusta, toda vez que es evidente que el involucrar a los cuerpos directivos y de supervisión tenía como objetivo que la "mano invisible" que controla a las escuelas se sumara al proyecto y lo apoyara incluso sin que repararan en ello.

Pero la acción de penetración no sólo se ha dado con ese grupo, además se han penetrado las instancias oficiales encargadas de la difusión y seguimiento de los proyectos educativos al interior de cada nivel y modalidad educativa.

El maestro Peña menciona al respecto:

Hay que tener plena conciencia de que esto es una lucha. En mi posición como funcionario, tengo que tener mucho cuidado de que

esto no perjudique el programa. Es un hecho que a ningún Coordinador de Nivel le provoca gracia ver que el PEM-DVC sea un programa exitoso y que este conquistando a los profesores, aún a sus directivos y supervisores. Esto lo toman como un riesgo, como un ejercicio de lucimiento personal o de aspiración a ocupar su puesto. Desde mi punto de vista esto es estúpido, porque en vez de verlo como una competencia entre funcionarios, deberían de verlo como una oportunidad de provocar un cambio real.

Por eso, tuve el cuidado de convencer, a las personas que manejan los proyectos académicos en los niveles.. Nos reuníamos una vez al mes y platicábamos libremente de todo. Nuestras reuniones eran sumamente informales y relajadas. Poco a poco los fui involucrando en este proyecto, hasta que, sin que sus jefes se dieran cuenta, se convirtieron en "aliados" incondicionales y ayudaron mucho en la etapa de difusión hacia las escuelas, rompiendo incluso con sus métodos tradicionales, arcaicos e inútiles con los que trabajan para otros proyectos.

Por ejemplo, recuerdo el folleto que hicimos para la segunda etapa piloto, por primera vez llegó a todas las escuelas, los OPAS visitaron como nunca a las escuelas, acudieron con amigos o compañeros de generación para invitarlos a sumarse a este movimiento educativo. Trabajamos en silencio, sin llamar la atención, hasta que llegó un día en que los coordinadores de nivel se dieron cuenta de la fuerza que se tenía en las escuelas y ya no pudieron hacer nada, aunque más de un nivel intentó accionar la "mano invisible" para frenar el PEM-DVC, se encontraron con que ésta también ya era aliada⁴⁵.

Así, decidí realizar una sesión de trabajo con los 17 coordinadores del PEM-DVC en los niveles y modalidades educativas de la SSEDF y aplicar además un instrumento de evaluación (*instrumento 2* /anexo 2) con el ánimo de cruzar datos respecto a la penetración institucional del programa.

Se preguntó por los **cinco programas complementarios más solicitados** por los niveles educativos. Tomando en cuenta que este tipo de programas son optativos, conocer la ubicación que guarda el PEM-DVC es importante para validar o en su caso, refutar los datos obtenidos por los niveles educativos en el instrumento 1: "Diagnóstico de necesidades en formación y actualización".

⁴⁵ Ídem 24.

Programa		%
PEM-DVC	17	20
Teatro Escolar	17	20
Un día de clases en el Zoológico	13	15.29
Papalote Museo del Niños	13	15.29
Cruzada escolar	11	12.94
Yo quiero yo puedo	9	10.59
AVANDEP	1	1.18
Huertos Escolares	1	1.18
El tigre rayitas	2	2.35
Campamentos escolares	1	1.18

La información a detalle se puede consultar en las tablas del anexo 9

Como se puede apreciar, el PEM-DVC comparte el primer lugar con el programa de Teatro Escolar, como los programas complementarios más solicitados por los profesores y profesoras.

Sin embargo, hay que distinguir que el programa de Teatro Escolar no es un programa que implique capacitación docente o su aplicación por parte de los profesores. Incluso, salvo el PEM-DVC, "Cruzada Escolar y "Yo quiero, yo puedo", todos los demás programas complementarios mencionados, se circunscriben a visitas y paseos culturales, ya sean museos, teatros, recintos o el zoológico.

Sin lugar a dudas, esto evidencia una grave falla en la política de instrumentación de Programas Complementarios por parte de la SSED, toda vez que no se concibe tal cantidad de programas sin mayor sustento académico.

Se preguntó a los coordinadores de proyecto por los **cinco cursos más demandados**, observándose congruencia con los datos obtenidos con el instrumento 1.

Cursos		%
Introducción a la percepción	15	17.65
Historieta y video	15	17.65
Formación de valores	10	11.76
Sexualidad	9	10.59
Yo quiero, yo puedo	7	8.24
Guardianes del Planeta	7	8.24
Computación	6	7.06
Rincones de lectura/Pronales	5	5.88
Relaciones humanas	3	3.53
Técnicas de enseñanza	2	2.35
Psicología del adolescente	2	2.35
Inteligencia emocional	2	2.35
Necesidades educativas del preescolar	2	2.35

Hasta aquí, es evidente que el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica ha sabido abrirse campo en el burocrático sistema educativo de la Ciudad de México.

De hecho, al realizar la reconstrucción de la ruta metodológica utilizada por el PEM-DVC se advierte lo estratégico que representó el tomar en cuenta involucrar a los directores, supervisores y jefes de sector, algo, que al analizar los demás programas, se advierte que no sucede.

Esta acción permitió que personal de la Dirección de Soporte Educativo y de las Oficinas de Proyectos Académicos, pudieran entrar directamente a las escuelas y que personalmente se invitara a los docentes a participar en el programa⁴⁶. De hecho, no son pocos los directores o supervisores que se

⁴⁶ Esto sucedió sin que se enterarán en las Coordinaciones Sectoriales de los niveles educativos. De haberse seguido el procedimiento normativo, se hubiera necesitado acreditar al personal que realizaría la visita, poner a consideración del nivel educativo la agenda o información a tratar. Después de esto, el nivel educativo sería el encargado de escoger y calendarizar las escuelas que se pueden visitar. Por último, el nivel gira un oficio para el personal acreditado y éste pueda entrar a la escuela. Estando ahí (en la escuela), el director llama a oficinas centrales del nivel de que se trate para certificar si da o no, acceso a la persona acreditada. Por supuesto que si el director considera que el tema a tratar no es de la importancia para su plantel, éste puede negar el espacio a la persona acreditada. Como se puede apreciar, el sistema burocrático provoca inmovilidad en el sistema educativo. De ahí, que se convierta en un factor decisivo el haber conseguido la buena voluntad por parte de los supervisores y directores, ya que sin mediar oficio alguno, haciendo uso de la facultad que la normatividad les confiere, permitieron el acceso al personal del PEM-DVC.

convirtieron también en promotores del programa y de sus cursos de capacitación. Esto quedó demostrado con los resultados de la mayoría de los instrumentos.

Hasta el momento, los datos obtenidos con los instrumentos 1 y 2, muestran claramente que el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica es el Programa Complementario que más demanda tiene en la SSEDf y que sus cursos han logrado ubicarse en la preferencia de los profesores y profesoras.

Esto, abre una serie de interrogantes:

¿Qué canales comunicativos han permitido tal difusión? ¿Qué estrategias comunicacionales han sido las empleadas y cuáles han sido las más efectivas? ¿La participación de la cadena directiva y de supervisión tiene que ver con estos resultados?

Estas interrogantes encuentran respuesta con los siguientes resultados:

Recordaremos que en la segunda sección del instrumento 1 se preguntó a los profesores por el curso que más les había gustado y, que sus respuestas ubicaron en el primer lugar a los cursos del PEM-DVC. En esta misma sección, en la pregunta siete, se pidió a las profesoras y profesores que indicaran qué motivo su asistencia y cómo se habían enterado del curso o del programa. Veamos las respuestas referentes a la forma en que se enteraron, más adelante se analizarán los motivos de asistencia.

Observamos que en el grupo que componen los directores, supervisores y jefes de sector, la mayor parte de ellos se enteró a través de la comunicación interpersonal, esto es, se enteraron a través de un compañero de la escuela en donde se encuentra su oficina o por amigos profesores de otras escuelas e incluso de otros niveles educativos.

Jefes de Sector, Supervisores de Zona y Directores de plantel ¿Cómo se enteró del curso?

Educación inicial/preescolar			Educación primaria			Educación secundaria		
		%			%			%
Por compañ. de la escuela	876	85.88	Por compañeros de la escuela y/o de la zona	1670	81.74	Por amigos de otras escuelas y/o nivel educativo	1005	98.24
Amigas profras (otras escuelas/ nivel educativo)	765	75.00	Compañer. De otras escuelas	1670	81.74	Compañer. De la escuela	1005	98.24
Por la revista VISIÓN CRÍTICA	376	36.86	Por la OPA de la Dir. de Prim.	980	47.97	Por el taller de formación Cívica y Ética	998	97.56
A través de la Superv. Esc.	123	12.06	Por un tríptico de cursos	980	47.97	Por la revista VISIÓN CRÍTICA	335	32.75
Por un tríptico de cursos	12	1.18	Por mi director/supervisor	760	37.20	Por un tríptico de cursos	125	12.22
			Por la revista VISIÓN CRÍTICA	760	37.20	Por mi director	12	1.17

Para dimensionar los resultados de la tabla anterior, es necesario distinguir entre los mecanismos institucionales de difusión y los mecanismos propios generados por el PEM-DVC.

Dentro de los mecanismos institucionales se encuentran:

- Trípticos de cursos elaborados por las Oficinas de Proyectos Académicos
- Comunicados de la jefatura de sector a la supervisión,
- Comunicados de la supervisión a las direcciones de escuela.

Así, se observa que los mecanismos oficiales son los que tienen menor incidencia informativa hacia los mismos cuerpos directivos y de supervisión. Esto es increíble, toda vez que son éstos mismos, los encargados de que dichos mecanismos institucionales funcionen. Como se puede observar ni entre ellos mismos la comunicación es eficiente, lo que explica porque en muchas ocasiones las disposiciones que emanan de las áreas centrales de la SEP no llegan a las escuelas o, cuando logran este cometido, la información llega distorsionada⁴⁷.

Recordaremos que el PEM-DVC ha trabajado desde un inicio con el nivel de educación primaria, razón por la cual es el nivel donde cuenta con mayor número de profesores involucrados. Esto se ve reflejado al observar que es el único canal cuyos mecanismos institucionales se eficientizan.

Así, el 37.2% menciona haberse enterado a través del supervisor y un 47.97% a través de la OPA y del tríptico de proyectos. Sin lugar a dudas, el trabajo con los coordinadores del PEM-DVC en las OPAS ya referido en este mismo capítulo, se ve reflejado aquí.

Destaca que la revista VISION CRÍTICA sea mencionada por un 35% como el mecanismo por el que se enteraron, toda vez que esta revista es un mecanismo propio del PEM-DVC y sólo circula entre los profesores que han tomado el curso introductorio. Si tomamos en cuenta que hasta el momento se ha cubierto sólo el 39% del total de profesores que trabajan para la SEP en el Distrito Federal, la efectividad de dicho mecanismo es casi del cien por ciento.

Por lo que respecta a los docentes frente a grupo, estos son los resultados:

⁴⁷ Recordemos que en la etapa piloto 1 del PEM-DVC, la invitación a los profesores se hizo con un mes de anticipación a través de la cadena operativa de supervisión y dirección escolar, el resultado, los profesores fueron obligados a asistir al curso, comunicándoles incluso el mismo día.

Profesores y profesoras de grupo ¿Cómo se enteró?

Educación inicial/preescolar			Educación primaria			Educación secundaria		
		%			%			%
Por la revista VISIÓN CRÍTICA	3450	75.53	Compañer de la Esc. y/o zona	7653	98.12	Por amigos de otras escuelas y/o nivel educativo	2360	92.19
Por compañeras de la escuela	2890	63.27	Por compañeros de otras escuelas y/o vecinos que son profesores	5679	72.81	Por compañeros de la escuela	1980	77.34
Amigas maestras (otras escuelas/ nivel)	2357	51.60	Por mi director/supervisor	5430	69.62	Por el taller de formación Cívica y Ética	1870	73.05
La supervisión escolar	989	21.65	Por la revista VISIÓN CRÍTICA	5020	64.36	Por mi director	1200	46.88
Por un tríptico de cursos	430	9.41	Por la OPA de la Dir.de Prim.	4350	55.77	Por la revista VISIÓN CRÍTICA	750	29.30
			Por el tríptico de proyectos	3870	49.62	Por el tríptico de proyectos	750	29.30

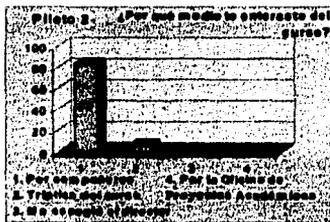
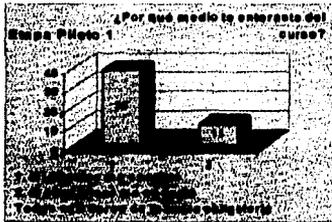
Indudablemente la comunicación profesor a profesor ha sido la que ha permitido la difusión exitosa del PEM-DVC. Observamos también, que en educación inicial, preescolar y primaria la revista VISIÓN CRÍTICA se ha convertido en un buen mecanismo de difusión.

A partir de los resultados del instrumento 5 "Cuestionario de Seguimiento" (anexo 5) aplicado a una muestra de profesores y profesoras de las etapas piloto 1 y 2, así como a la etapa de expansión, permiten observar la evolución del impacto o penetración institucional del PEM-DVC.

En este instrumento se indagó también el mecanismo por el cual los profesores se enteraron del curso.

Profesores y profesoras de grupo ¿Por qué medio te enteraste del curso?

Etapa piloto 1 (1996-1997) Muestra: 50 profesoras(es)			Etapa piloto 2 (1997-1998) Muestra: 100 profesoras(es)			Etapa Expans. (1998-1999) Muestra: 250 profesoras(es)		
		%			%			%
Me escogió el director	39	78	Por compañer. que habían asistido	83	83	Por compañer. que habían asistido	148	59.2
Llegó de la supervisión el aviso del curso	11	22	Por un tríptico de invitación al curso	7	7	Por amigos de otras escuelas que habían asistido	122	48.8
			Me escogió el director	2	2	El director asistió al curso y nos lo recomendó	73	29.2
			A invitación de la OPA de la Dir. Opera.	1	1	Por la revista VISION CRÍTICA	21	8.4
						Por la OPA	21	8.4
						Por los trípticos de cursos	12	4.8



Si se analiza con detenimiento, se puede observar que la primera etapa piloto al estar supeditada a la cadena operativa de supervisión, la totalidad de los asistentes fueron obligados; el 78% fue designado por el director de la escuela.

En la segunda etapa piloto se ve claramente como el mejor mecanismo de difusión entre los profesores, es la comunicación interpersonal (83%), esto provoca que casi desaparezca la designación arbitraria por parte del director, que pasa del 100% de la etapa uno, al 2% en esta etapa. Esta confirma los datos obtenidos con el instrumento 1.

Recordemos que en la etapa piloto 2, mayo de 1998 para ser más precisos, se da el curso de "Introducción a la percepción" a los directores, supervisores y jefes de sector. El impacto se puede apreciar en la tercera tabla y gráfica correspondiente a la etapa de expansión, ya que el 29.2% menciona que se enteró del curso por recomendación del director. Esto es un cambio sustantivo en muy corto plazo; no es lo mismo que el director simplemente ordene a un profesor que

asista a un curso (como sucedió en la etapa piloto 1), a que lo recomiende (etapa de expansión). Así, los directores se convirtieron en parte de la vox populi que ya recomendaba el curso.

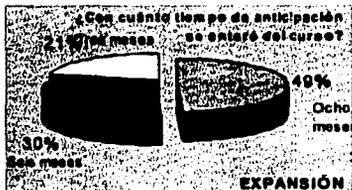
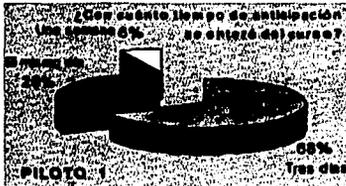
Se observa que conforme la estructura institucional se involucra con el PEM-DVC, ésta brinda especial atención a todo lo que tiene que ver con este programa. Los tiempos en que difunden las fechas de cursos y eventos se ven considerablemente eficientados; casi el 80% se entera con seis a ocho meses de anticipación.

¿Con cuánto tiempo de anticipación te enteraste del curso?

Etapa piloto 1 (1996-1997)		
Muestra: 50 profesoras(es)		
		%
Tres días	34	68
El mismo día	13	26
Una semana	3	6

Etapa piloto 2 (1997-1998)		
Muestra: 100 profesoras(es)		
		%
Un mes	45	45
15 días	30	30
Tres meses	15	15
Una semana	10	10

Etapa Expans. (1998-1999)		
Muestra: 250 profesoras(es)		
		%
Ocho meses	123	49.2
Seis meses	75	30
Tres meses	52	20.8



Otra prueba más de la colaboración de la cadena operativa de supervisión se encuentra en la atención y eficiencia con que entregan la revista VISIÓN CRÍTICA, ya que según los coordinadores del PEM-DVC hasta el momento no se tiene mayores reportes de que la revista no este llegando a los profesores. Esto demuestra que si se tiene sensibilizados a los jefes de sector supervisores y directores, el sistema burocrático puede funcionar.

Así, queda claro que el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica ha logrado impactar institucionalmente en todos los niveles y modalidades educativas del Distrito Federal, generando una dinámica de difusión propia que le permite contar con un crecimiento sostenido e incluso, conquistar la voluntad de la "mano invisible" que controla a las escuelas, algo, que sin temor a equivocarme, no alcanzaron los programa de educación para los medios que antecedieron al PEM-DVC en México.

ESFERA INSTITUCIONAL: HACIA UNA POLÍTICA MEDIÁTICA

Cuando obtuve los presentes resultados del instrumento 1, llamó mi atención que en el nivel de educación secundaria, el 97.56% de los directores, supervisores y jefes de sector y el 73.05% de los profesores de grupo, mencionaron el Taller de Formación Cívica y Ética como el mecanismo por el cual se enteraron del PEM-DVC.

A primera vista no existe ninguna relación entre dicho taller y este programa. Esto motivó investigar al respecto, encontrando que en el taller en

cuestión se incluyó como temática a la Educación para los Medios (EPM). El maestro Peña coordinó con los asistentes⁴⁸, dos sesiones vivenciales sobre medios de comunicación y valores, bajo la misma metodología multimedia con la que imparte los cursos del PEM-DVC.

Al término de las sesiones, el maestro aprovechó este foro para sensibilizar a los asistentes sobre la pertinencia de conocer y aprender a utilizar los medios de comunicación para los fines de la nueva asignatura, despertando así el interés de los profesores. Como se puede observar, el PEM-DVC ha buscado la vinculación hacia los diferentes espacios, foros y programas de la SSEDF, rompiendo con ello la linealidad que observan la mayor parte de los proyectos y programas.

Lo anterior nos lleva a analizar la forma en que el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica se ha vinculado con las diferentes instancias y programas de la Subsecretaría, así como con académicos de diferentes instituciones universitarias, organizaciones no gubernamentales y civiles, hasta conformar la política mediática institucional de la Subsecretaría.

Comencemos por distinguir que en la Subsecretaría se carecía de una estrategia de uso de medios hasta antes del ciclo escolar 1997-98. Esta nueva forma de ver los medios es impulsada hacia las diferentes instancias de la Subsecretaría por el equipo académico del PEM-DVC.

Así, en el marco del curso introductorio se diseñó y producen con el apoyo del Centro de Estudios en Televisión Educativa (CETE) de la entonces Unidad de Televisión Educativa (hoy Dirección General), las primeras teleconferencias de la Subsecretaría.

⁴⁸ En este taller participaron como asistentes los profesores y profesoras de la nueva asignatura de Formación Cívica y Ética de educación secundaria, así como la totalidad de los directores, supervisores y jefes de sector.

Cabe hacer mención que la Subsecretaría venía instalando desde 1996 en coordinación con la Unidad de Televisión Educativa (UTE), antenas y receptores del sistema de televisión educativa vía satélite (Edusat) en jefaturas de zona de educación primaria y secundaria, así como en los Centros de Maestros. Pero que no es, hasta el inicio de las teleconferencias del PEM-DVC que se usan para fines propios de la Subsecretaría, esto es, hasta ese momento la Subsecretaría sólo consideraba Edusat como una programación ya dada, en donde no participaba con programas.

Cada periodo de capacitación del curso introductorio del PEM-DVC contó con la organización de dos teleconferencias. En estos ejercicios académicos se observa una estrategia de vinculación del PEM-DVC con académicos universitarios nacionales e incluso del extranjero. Esta acción de vinculación distingue en todo su accionar al programa, ya que como se verá más adelante, en todas las acciones que tienen que ver con la relación educación-comunicación se buscó extender líneas de comunicación que permitieran enriquecer la experiencia.

Las teleconferencias fueron las siguientes:

Teleconferencia	Impartida por:	Institución
Nuevas Tecnologías	→ Dra. Delia Crovi Drueta	→ Catedrática e investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México
Producción televisiva con medios caseros	→ Lic. Fernando Ramirez	→ Centro de Entrenamiento en Televisión Educativa
Guionismo	→ Lic. Oscar Montero	→ Centro de Entrenamiento en Televisión Educativa

<p>La violencia vuelta espectáculo o el espectáculo vuelto violencia.</p>	<p>→ Mtra. Mercedes Charles</p> <p>→ Mtro. José Carreño Carlón.</p> <p>→ Gabriel Castillo</p>	<p>→ Investigadora independiente</p> <p>→ Coord. De la Carrera de Ciencias de la Comunicación/Univ. Iberoamericana</p> <p>→ Conductor de Televisión Azteca</p>
<p>Educomunicación; retos y perspectivas ante el siglo XXI</p>	<p>→ Pedagogo Omar Chanona Burguete</p> <p>→ Dr. Gerardo Ojeda</p> <p>→ Dra. Marcela Lemberg de Padua</p> <p>→ Dr. José Martínez de Toda y Terrero</p> <p>→ Dra. Delia Crovi Drueta</p> <p>→ Lic. Patricia Fernández</p>	<p>→ Director General de la UTE</p> <p>→ Director del Centro de Estudios en Tecnología Educativa y Comunicación del ILCE</p> <p>→ Directora de Contenidos de Plaza Sésamo/Televisa</p> <p>→ Investigador de la Universidad Gregoriana de Italia</p> <p>→ Catedrática e investigadora de la UNAM</p> <p>→ Sistema de Universidad Abierta de la UNAM</p>

<p>Los medios de comunicación en el mundo simbólico de las niñas y los niños</p>	→ Adriana de Castro	→ Conductora Televisión Azteca
	→ Mtro. Enrique Ginsberg	→ Catedrático e investigador de la UAM/XOCHIMILCO
	→ Lic. Josefina Torres	→ Psicoterapeuta independiente
	→ Lic. Omar Torreblanca	→ Investigador y coordinador del Departamento de Comunicación de la Facultad de Psicología de la UNAM
	→ Lic. Rosa María Aguilar	→ Responsable de contenidos de la barra infantil de Canal Once

De tal forma, las teleconferencias contaron con la participación de académicos de diversas instituciones universitarias, productores de televisión y funcionarios de instancias gubernamentales.

Como se mencionó anteriormente, estas teleconferencias fueron las primeras experiencias dentro de la Subsecretaría en el uso de la Red Edusat para apoyar un proceso de capacitación. De acuerdo a datos de la Dirección de Soporte Educativo, para el 98% de los asistentes fue la primera vez que presenciaban una teleconferencia. Tanto para los profesores que recibieron el curso, como para las autoridades de la Subsecretaría, resultó una experiencia satisfactoria y novedosa, especialmente las últimas tres teleconferencias, las que tuvieron como distinción el manejar dos mesas de debate; una presencial y otra a

distancia, pero que interactuaron entre sí gracias a la señal de televisión vía satélite.

El impacto de lo anterior se ve claramente, toda vez que a partir de este ciclo escolar 1997-98, la Subsecretaría incorpora el uso de la Red Edusat en sus estrategias de comunicación y capacitación al interior de la misma.

En mayo de 1998, bajo la dirección y conducción del Mtro. Peña, nace la serie de televisión educativa "Diálogos Te Ve"⁴⁹ dirigida a todos los que participan en las escuelas; directores, profesores, personal de apoyo e incluso padres de familia. En esta serie se analizan asuntos técnico-pedagógicos, administrativos e incluso, para difundir información y disposiciones normativa y generales hacia la comunidad escolar. "Diálogos Te Ve" se transmite todos los miércoles en dos horarios: de 8:00 a 8:30 y de 2:30 a 3:00.

La educación para los medios también ha estado presente en la programación de esta serie de televisión educativa; a lo largo de los tres años que lleva al aire, se ha llevado a especialistas para el análisis y discusión en torno a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información, llegando con ello tanto a profesores y profesoras que participan en el PEM-DVC, como aquellas y aquellos que aún no lo hacen. Incluso, el PEM-DVC utilizó a "Diálogos Te Ve" para hacer una serie de cápsulas de promoción del programa. Después de esto, al ver la SSEDf una posibilidad de uso más para la serie, se producen cápsulas promocionales de programas, cursos, eventos y servicios de interés para la comunidad educativa.

⁴⁹ Con el nacimiento de esta serie de televisión, las sedes Edusat comenzaron a tener utilidad. Es en este preciso momento cuando se evidencia la falta de una cultura de uso mediático tanto por los profesores que asisten a ver dicha serie, como por los responsables de la operación de las sedes. A partir de los problemas técnicos que se presentaron, que iban de situaciones sumamente básicas y sencillas como ajustar el volumen con el control remoto, hasta situaciones complejas de desconfiguración del equipo, dejaron en claro que hasta antes de iniciar "Diálogos Te Ve", la Red Edusat no era utilizada por los profesores y profesoras. Incluso no fueron pocas las sedes que tenían guardado y bajo llave el equipo.

Como se puede apreciar, la estrategia de uso mediático del PEM-DVC fue conformando el uso mediático de las diferentes áreas que componen la misma Subsecretaría.

Así, por tres años consecutivos, la primera actividad que se realiza con motivo del reinicio de actividades, es una teleconferencia con la participación del subsecretario y asesores, dirigida a todos los jefes de sector, supervisores y directores, en donde se dan los lineamientos básicos a observar en el ciclo escolar.

También se utilizan las teleconferencias para la realización de los talleres interanuales, de esta forma es posible contar con la participación de expertos en las temáticas marcadas por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, alcanzando mejores resultados y calidad.

En Septiembre de 1998, nace la escuela para padres "Sí, para nuestros hijos" en un híbrido que conjunta la educación a distancia con el auxilio de la señal de televisión educativa Edusat y, la educación presencial con la impartición de talleres.

Este modelo, obra del maestro Peña, autor del PEM-DVC, se imparte los sábados en más de cien sedes distribuidas en el Distrito Federal, con una duración de dos horas y media. En la primera hora, los padres y madres de familia ven el programa de televisión educativa. Al término de esto, se desarrolla un taller que permita reflexionar, socializar y poner en práctica los conocimientos abordados en el programa de televisión.

La escuela para padres se organiza a través de módulo temáticos. Cada módulo aborda la temática en cuestión desde diferentes ángulos, de tal forma que los padres y madres puedan encontrar orientación e información valiosa para la solución de las diferentes problemáticas a las que se enfrentan.

Al igual que en "Diálogos Te Ve", en "Sí, para nuestros hijos" la educación para los medios también forma parte de los módulos temáticos. De hecho, el módulo con el que fue inaugurada dicha serie fue "Familia y medios de comunicación", el cual estuvo conformado por seis programas de televisión y apoyado con la edición impresa de una Guía para padres, con información y ejercicios para desarrollarse en familia. En la segunda temporada, ciclo 1999-2000, nuevamente se contó con un módulo dedicado al análisis de los medios de comunicación a través de cinco programas.

En los programas de ambos módulos, se contó con la participación de académicos universitarios, productores de medios, organizaciones no gubernamentales y diferentes instituciones preocupadas en la relación educación-comunicación.

El uso de medios impulsado por el equipo que coordina el PEM-DVC no sólo se circunscribe al uso de la red Edusat, también se orientó a la producción de videos a trabajarse como dispositivos pedagógicos. Así, se viene trabajando y apoyando a las diferentes áreas que conforman los niveles educativos de la Subsecretaría en la producción de videos con temáticas que apoyen el accionar educativo en las aulas de clase, así como en los procesos de capacitación y formación.

Destaca aquí, el trabajo que se desarrolla con los niveles educativos en el diseño del video mismo, ya que el involucrarlos en el proceso ha permitido una revaloración del uso del video mismo. También se observa la existencia de criterios para la producción de un video; este debe responder a una necesidad clara y precisa, de tal forma se evita caer en el abuso de producción y uso del video. Otro de los criterios, es que todo video debe contar con una guía impresa que permita orientar en su uso –sin que esto sea limitativo–.

El maestro Peña dice al respecto:

Ha sido muy curiosa la evolución que hemos vivido. En la Subsecretaría no se le tenía confianza a los medios de comunicación. Por lo tanto no existía una costumbre en su uso y que decir, una cultura mediática que permita hacer un uso adecuado.

La producción propia era inexistente, la red Edusat no se utilizaba, los pocos videos que se utilizaban en la escuela o en los cuerpos de capacitación eran adquiridos e incluso, eran materiales ya obsoletos y que no corresponden a las necesidades específicas de nuestras escuelas.

Cuando sugería la primera teleconferencia más de uno me tildó de loco e incluso, no faltaron las voces que alertaban sobre la generación de un conflicto con los profesores, toda vez que se generaría frustración en éstos al darse cuenta de su realidad escolar

Sin embargo, logramos avanzar y ahora se quiere utilizar la teleconferencia para todo. Ahora soy yo el que se opone a caer en tal extremo, ya que hay que saber cuando se debe utilizar las características y el potencial que te ofrece la comunicación masiva.

Algo similar pasó con la producción de videos, al principio muchas objeciones. Ahora quieren video para todo.⁵⁰

El uso de medios en la Subsecretaría impulsado por el PEM-DVC también ha rescatado a la radio y el audio. Por ello, se produjo con Radio Educación la serie "Tomate tu tiempo" dirigida a alumnas y alumnos de educación secundaria, con el propósito de abrir un foro que les permitiera expresar sus dudas e inquietudes.

También se produjo la serie "Pasajes de la historia de la Ciudad de México" en disco compacto y audiocasete. Este material contó con la colaboración de uno de los decanos de la locución en México, Jorge Zúñiga, quién narra crónicas de nuestra ciudad. El material se distribuyó a el quinto y el sexto grados de educación

⁵⁰ ídem 24.

primaria y los tres grados de educación secundaria, con el objeto de fomentar la identidad e identificación con nuestra Ciudad de México.

Por último, la Subsecretaría instala en 1999, la Comisión de Vinculación Social "Medios de Comunicación en la Educación", compuesta por reconocidos académicos expertos en la materia, productores de medios, organizaciones no gubernamentales, representante de la sociedad civil e instancias del mismo gobierno federal.

Como se puede apreciar, es evidente que la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, a partir del trabajo del Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica, tiene por primera vez una cultura mediática. Es claro que existe un antes y un después del PEM-DVC.

Hay que reconocer en todo lo que vale, que el PEM-DVC no sólo se comporte como el programa complementario que es, sino que además este consiguiendo el "empoderamiento" de los mecanismos de comunicación institucionales, conformando así a partir de la educación para los medios, el uso mediático de los servicios educativos de la Ciudad de México. Esto, es algo que sin lugar a dudas, es la primera vez que ocurre en nuestro país. Ninguna de las experiencias que antecedieron al PEM-DVC ha logrado tal penetración y significación institucional.

Por supuesto que la conquista del espacio institucional, tiene como soporte e incluso como capital político⁵¹, la aceptación y participación de los miles de profesores y profesoras que involucra el PEM-DVC.

⁵¹ No hay que pasar por alto que para la máxima autoridad de la Subsecretaría, el poder de convocatoria alcanzado por el PEM-DVC representó un gran activo político, independientemente de que este no fuera el objetivo del programa. Ello explica de alguna manera el crecimiento del presupuesto con el que contó el programa; inició en 1996 sin recursos y para el año 2000, contaba con un presupuesto de más de 8 millones de pesos.

Por ello, resultó imprescindible investigar, identificar y analizar los aspectos que han provocado la motivación en los docentes para participar y continuar en el esquema de formación como educadores que promueve el PEM-DVC. Sin lugar a dudas, identificar estos puntos, será de gran valía para la instrumentación de programas o intervenciones futuras.

ESFERA DOCENTE A INDIVIDUO

Como se mencionó en inicio del primer capítulo de la presente tesis, el contexto mediático de inicios del siglo XXI nos pone ante una serie de problemáticas. Una de ellas, tiene que ver con la postura o lectura individual-familiar-social que se hace de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. En dicha lectura, se pueden apreciar claramente dos posturas extremas; condenación y exaltación.

Incluso, la gran mayoría de las experiencias que antecedieron al PEM-DVC en México e incluso, en el área Latinoamericana, se han instrumentado como estrategias que alejen a los niños de los medios de comunicación, especialmente la televisión, intervenciones que parten del modelo de efectos y que reflejan una postura de rechazo.

Conforme se fue desarrollando la investigación, se tuvo claridad en cuanto a la postura predominante en las profesoras y profesores de la Ciudad de México, pero conforme se hicieron estas aproximaciones surgieron datos que dejaban en claro una posición más de estos profesores respecto a los medios, datos que

incluso en apariencia se contradecían entre sí. Esto no es otra cosa más que la manifestación de la dualidad en los docentes; por un lado son profesores, pero por el otro son personas, individuos que pueden desempeñarse como padres o madres de familia en su mayoría o simplemente como ciudadanos.

Distinguir a una persona cuando juega un papel determinado en la sociedad parece sencillo, argumentar que un profesor es diferente cuando está dentro del aula y cuando está en su contexto familiar parece sin trascendencia y en la mayoría de las veces, es un aspecto que pasan por alto los instrumentadores de proyectos.

En la entrevista con el maestro Peña, refería esta distinción como una de los elementos estratégicos del PEM-DVC:

"los materiales impresos, sonoros y audiovisuales de apoyo a los cursos permiten por una parte polemizar respecto al uso personal, individual que le damos a los medios y por otra, sobre la pobreza con que son explotados en el aula escolar... mientras un programa no refleje ambas esferas, no se podrá alcanzar significación e identificación plena por parte del destinatario... si no existe identificación, no hay movilidad, no hay participación significativa y lo más importante, no puedes provocar un cambio crítico respecto a la postura que guardan en cada una de las esferas respecto a los medios de comunicación, no puedes derrotar los prejuicios y/o perjuicios".

Sin embargo, probar esta dualidad empíricamente, es mucho más complejo de lo que parece. A través de esta investigación se ha logrado acumular una serie de datos empíricos que permiten establecer algunas diferencias específicas al respecto.

Con la aplicación de los cuestionarios de entrada (instrumento 3, anexo 3) y salida (instrumento 4, anexo 4) aplicados en los periodos de capacitación de Octubre a Diciembre de 1999 y Enero a Marzo de 2000 se lograron obtener datos empíricos que permiten sostener la existencia de estos dos planos o niveles en los que los profesores manifiestan su opinión respecto a los medios de comunicación, especialmente hacia la televisión.

Se obtuvieron datos de gran valía para determinar en que fundamentan su posición y la forma en que la intervención del curso de capacitación, logra reorientar dicha posición o apreciación hacia los medios.

Los datos reflejan que el profesor en su dimensión docente es más exigente cuando opina con relación a la importancia de los medios masivos en la educación.

En el instrumento 3, cuestionario previo al inicio del curso introductorio, se investigó la opinión que tienen los profesores respecto al papel que juegan los medios de comunicación en la educación de sus alumnos.

Los resultados demuestran rigidez en la postura de los profesores respecto a los medios.

3. Como profesor, ¿consideras que los medios de comunicación son determinantes en la educación de los niños y las niñas?

	Menciones	%
SI	1238	99.04
NO	12	0.96

Por qué:	Menciones	%
Los niños pasan más horas con la televisión que en la escuela	980	78.40
La televisión se ha convertido en la nana electrónica	730	58.40
Influyen en su forma de ser	548	43.84
Los medios están en todas partes	385	30.80
No se puede negar el poder que tienen los medios en los niños y jóvenes	305	24.40
Aprenden muchas cosas de los medios, algunas buenas y otras malas	129	10.32



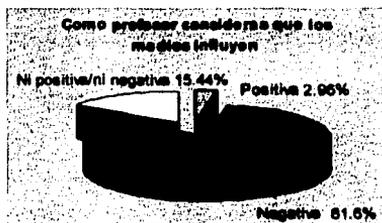
Los resultados reflejan sin lugar a dudas una postura de desaprobación respecto a los medios de comunicación, refiriendo especialmente a la televisión como el medio que más preocupa.

Para una gran mayoría (78.40%) el asunto se centran en función de las horas que pasan los niños frente a la televisión, contra el que pasan con ellos. Por si alguna duda quedará respecto a la postura negativa como la predominante en los profesores, ésta quedó demostrada con los siguientes datos:

4. Como profesor, ¿consideras que los medios influyen en los niños de forma:

	Menciones	%
POSITIVA	37	2.96
NEGATIVA	1020	81.6
NI POSITIVA/NI NEGATIVA	193	15.44

Por qué:	Menciones	%
Pasan muchas horas frente al televisor	1003	80.24
Hay mucha violencia y sexo en la televisión	998	79.84
La televisión manipula	789	63.12
Los hace consumistas	654	52.32
Sólo sirven para perder el tiempo	430	34.4
Promueven actitudes de rebeldía	360	28.8



Queda manifiesta la postura de rechazo hacia los medios. Una vez más, el aspecto del tiempo que pasan los niños y las niñas frente al televisor es el aspecto más mencionado, además de la violencia y el sexo.

Probablemente en el aspecto del tiempo, subyace cierta envidia de los profesores respecto al poder de fascinación que ejercen los medios en sus alumnos y alumnas, contra las muestras de aburrimiento de éstos cuando se encuentran en clase.

Estos resultados demuestran el divorcio que existe entre escuela y medios de comunicación, toda vez que los educadores descalifican en automático cualquier programa o mensaje que proviene de ellos, especialmente de la televisión, etiquetándolos como productos comerciales y cuyos contenidos son considerados por éstos como subcultura, por lo tanto, no son dignos de entrar al salón de clases.

Este es uno de los aspectos a los que el PEM-DVC ha dado mayor atención, buscando que los profesores reflexionen y acepten como promotores de cultura a los medios de comunicación denominados comerciales y no sólo a los medios culturales y educativos.

Ahora, veamos la postura de los profesores, cuando se alude su esfera individual:

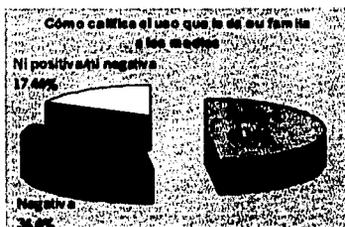
5. Personalmente, consideras que los medios de comunicación son:

	Menciones	%
Dañinos	525	42
Ni dañan/ni útiles	123	9.84
Útiles	602	48.16

6. ¿Cómo calificarías el uso que le da tu familia a los medios de comunicación?

	Menciones	%
Positiva	602	48.16
Negativa	430	34.4
Ni positiva/ni negativa	218	17.44

Por qué	Menciones	%
Regulamos las horas que pasan los hijos frente al televisor	598	47.84
En la casa no se ven programas con violencia o sexo	515	41.2
Mis hijos sólo ven programas educativos	459	36.72
Trabajamos todo el día y no podemos estar atentos a lo que ven en las tardes	380	30.4
Desgraciadamente la influencia de sus amigos o vecinos hacen que mis hijos vean programas denigrantes como los talk shows	297	23.76
La influencia de los medios ni es buena, ni mala, todo depende de los valores inculcados en la familia	209	16.72
Procuramos estar atentos a lo que ven	203	16.24
Compartimos los mismos programas	126	10.08



Se observa claramente una postura diferente por parte de las mismas personas respecto al mismo fenómeno; los medios de comunicación. La postura negativa disminuye significativamente respecto a la dimensión docente, pasando

de un 81.6% a un 34.4%. ¿Qué significa esto? Será acaso que estos profesores saben utilizar los medios en su esfera familiar. Si esto fuera así, significaría que si los medios no son parte del accionar educativo es más por cuestiones presupuestales y no por desinterés y rechazo hacia ellos. La realidad como lo sabemos, es otra.

Analicemos un poco. Si bien es cierto que el 48.16 considera como útiles y positivos los medios en la esfera familiar, basta observar las razones que en teoría fundamentan esto.

Según estos profesores han logrado regular las horas que pasan sus hijos frente al televisor, nuevamente la preocupación del tiempo se hace presente, si esta fuera la solución, lo mejor sería expulsar el televisor de los hogares.

En segunda instancia, afirman que en su casa no se ven programas con violencia o sexo. Esto sería bastante cuestionable, ya que por principio de cuentas, ¿cómo saben los profesores lo que ven sus hijos en los momentos en que no están?, ¿Qué entienden por violencia? No ver programas con violencia física, no quiere decir que no se vean otros tipos de violencias.

Sin lugar a dudas la respuesta más cuestionable e incluso se pudiera calificar como ingenua - si es que se contestó sinceramente -, es donde afirman que sus hijos sólo ven programas educativos (36.72%).

Todo lo anterior demuestra una serie de supuestos por parte de los profesores; refleja en mucho una doble moral que les hace contestar lo que creen que es lo correcto y no lo que sucede en la realidad. Refleja además, posiciones paternas y maternas autoritarias, toda vez que hablan de regulación de horas, en lugar de decir que en casa se ha estipulado familiarmente. Afirman que en su casa no sucede lo que en el grueso de los hogares mexicanos, esto es, ver la programación de televisa o azteca, en lugar de hablar de compartir y elegir en

familia la programación. Estas posiciones dejan en claro la imposición tradicional en la que cae la relación padres-hijos. Lo más curioso es que son estas profesoras y profesores los que se asumen como personas críticas, toda vez que tienen la capacidad de oponerse al poder del medio o como dicen ellos; *"no los manipula la televisión"*.

Esta posición se manifiesta en la primera sesión en auditorio en el curso introductorio, toda vez que los profesores en su mayoría manifiestan desaprobación de los medios en general y en lo particular de la televisión. Sus "juicios críticos" sirven para reducir la relación mediática a la distinción entre lo bueno y lo malo. Así, ellos como adultos, como educadores tienen la posición moral de decir a los más jóvenes lo que es bueno y malo, por lo tanto ellos dicen lo que deben o no deben ver sus hijos y alumnos.

Las contradicciones en estos "profesores críticos" sobrevienen cuando se pide que fundamenten sus puntos de vista sobre lo bueno y lo malo, más allá de las apreciaciones personales y por tanto subjetivas-emocionales. Más aún, cuando se demuestra la falta de congruencia entre lo que es malo para los menores, pero que es visto por los adultos. Más aún, cuando opinan de programas o productos mediáticos que no conocen y que aún así, descalifican.

En esto radica la importancia de mediar y buscar un equilibrio entre las dimensiones docente e individuo y, establecer una relación efectivamente crítica, que signifique conocer, analizar y opinar sin prejuicios, aquello que proviene de los medios, llegar a conclusiones e incluso posturas, pero razonadas, fundamentadas plenamente.

De acuerdo a los resultados consignados en el cuadro anterior, las respuestas que reflejan de mejor manera una posición más honesta al aceptar la realidad que viven en casa, son las que ocupan los menores porcentajes; *trabajamos todo el día no podemos estar atentos a lo que ven en las tardes*

(30.4%), la influencia de los amigos o vecinos (23.76%), procuramos estar atentos a lo que ven (16.24%) y compartimos los mismos programas (10.085).

Todas estas respuestas si bien es cierto, reflejan por una parte preocupación por las ausencias físicas, no caen en la descalificación hacia el medio. Incluso resulta saludable que reconozcan que los medios forman parte de la realidad cotidiana al consignar el intercambio de sus hijos entre pares (amigos).

Por último, destaca la existencia de un grupo de profesores (17.44%) que a diferencia de su opinión como docentes, en su dimensión individual, no toman partido, es decir, muestran una postura ambivalente y sus argumentos se refieren a que la valoración sobre los medios depende de aquello de lo que se hable o refiera. Esta sin lugar a dudas es una posición un poco más razonada.

El aumento de rigidez en las respuestas de los profesores como docentes, se puede interpretar como parte de la naturaleza misma de ser maestro, en donde el juicio moral de lo bueno y lo malo se pone en acción, por el contrario cuando no se asume como ejemplo a seguir, su posición se asemeja a la de cualquier persona que interactúa, consume y goza con los medios de comunicación.

Justamente aquí se encuentra uno de los primeros aspectos a considerar por parte de cualquier programa de Educación para los Medios, provocar en los profesores o destinatarios, un cambio en sus posturas docente e individuo, de tal forma que la rigidez de la primera y la indiferencia y negación de la segunda, den paso a una postura más crítica que provoque por un lado que los profesores y profesoras busquen en los medios la posibilidad de aprovecharlos en el ámbito educativo y por otra, asuman su papel de audiencias y de esta manera reconozcan el papel que juegan los medios en la vida cotidiana y posteriormente en el ámbito educativo.

En suma, se deben provocar posturas más centradas y equilibradas. Un programa de Educación para los Medios, que no logre romper con la rigidez de la dimensión docente de manera adecuada, ampliará la distancia que existe entre la escuela y los medios de comunicación.

Esta distancia puede advertirse a partir de la gran diferencia que existe entre el uso y el papel que tienen los medios en el hogar y en la escuela. Para muestra un botón:

1. Numere por orden descendente, los medios de información que utiliza cotidianamente

	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%
Televisión	690	71.2	360	28.8	0	0	0	0	0	0	0	0
Radio	330	28.4	750	60	130	10.4	25	2	13	1.04	2	0.16
Periódico	30	2.4	140	11.2	455	36.4	235	18.6	102	8.16	285	23
Revistas	0	0	355	28.4	480	39.2	405	32.4	0	0	0	0
Cine	0	0	167	15	262	21	590	47.2	211	16.9	0	0
Internet	0	0	12	0.96	15	1.2	16	1.28	0	0	0	0

2. Para apoyar sus clases, ¿qué medios utiliza cotidianamente? Numérelas en orden descendente

	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	7	%	8	%	9	%	10	%	
Pizarrón	1250	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Rotafolio	0	0	789	63.1	345	27.6	116	9.28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Revistas	0	0	168	13.4	239	19.1	240	19.2	350	28	149	11.9	80	6.4	14	1.12	5	0.4	5	0.4	
Carteles	0	0	123	9.84	78	6.24	23	1.84	10	0.8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Periódico	0	0	110	8.8	117	9.36	348	27.8	238	19	315	25.2	78	6.24	44	3.52	0	0	0	0	
Radio	0	0	45	3.6	128	10.2	190	15.2	300	24	315	25.2	129	10.3	78	6.24	65	5.2	0	0	
Video	0	0	15	1.2	213	17	216	17.3	300	24	459	36.7	40	3.2	0	0	0	0	0	7	0.56
Televisión	0	0	0	0	115	9.2	98	7.84	41	3.28	0	0	90	7.2	70	5.6	83	6.64	190	15.2	
Computadora/Internet	0	0	0	0	15	1.2	19	1.52	8	0.64	11	0.88	9	0.64	15	1.2	10	0.8	21	1.68	
Dispositivos	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.24	1	0.08	3	0.24	2	0.16	0	0	0	0	

Como se puede apreciar, las profesoras y profesores en su hogar, utilizan predominantemente los medios masivos de comunicación. Una vez más se manifiesta la gran contradicción entre lo que dicen como profesores y lo que hacen como individuos, toda vez que la televisión es el medio que más rechazan escolarmente, pero el 71.2% lo ubica como su primera opción y un 28.8% como su segunda en cuanto el uso que le dan en el hogar.

Por el contrario, en el aula escolar el pizarrón el rotafolio y medios impresos como las revistas, los carteles y el periódico son los que acaparan los espacios escolares. La televisión no aparece significativamente en ningún momento. Incluso, se puede apreciar la poca presencia que guarda la computadora y la Internet dentro del aula escolar.

Esto último es un aspecto importante, toda vez que puede pensarse que la poca o nula presencia de las computadoras y la Internet como medio, se debe a la falta de infraestructura informática, que por lo tanto bastará con dotar a las escuelas de dicho equipo y capacitar a los profesores, para que éstos incorporen dicha tecnología en su quehacer docente. Para desgracia de las autoridades y de los encargados de proyectos informáticos, la realidad es otra.

El maestro Peña comenta en este sentido:

... es curioso observar como no aprendemos de los errores del pasado. Nuevamente se impulsa en todo el país un proyecto informático, bajo la premisa de la instalación de infraestructura y capacitación técnica a docentes –bastante mala por cierto –, pensando que con esto bastará para que las nuevas tecnologías sean adoptadas en los procesos de enseñanza de la escuela.

Craso error. Para desesperación de dichas autoridades y de los responsables del proyecto, los profesores no incorporan este medio tecnológico en sus clases y, aún en los pocos casos en que lo hacen, lo utilizan como una extensión de un sistema de enseñanza vertical-autoritario, las computadoras y sus poderosos paquetes multimedia o la Internet, se convierten en apoyos lineales y conductistas, no por que lo sean en sí, si no por el uso que le dan.

Estos proyectos informáticos requieren de estrategias de Educación para los Medios, para que las profesoras y profesores se den cuenta de la importancia sociocultural y por tanto problematicen su práctica educativa e incluso comunicacional, para que conozcan y se apropien de los lenguajes técnicos y sintácticos de los medios, sólo con eso, podremos utilizar la computadora más allá de la máquina de escribir de lujo que es ahora (Peña, 2001)⁵².

⁵² Fragmento de la ponencia "SIGLO XXI; NUEVO CONTEXTO, NUEVOS RETOS EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN-COMUNICACIÓN" sustentada por el maestro Alexandrov Vladimir Peña Ramos, en la presentación de su libro "Niñas, niños y jóvenes en la era de la comunicación global y la convergencia tecnológica. Fundación Miguel Alemán, Abril de 2001. México, Distrito Federal.

EN TORNO AL PROCESO DE CAPACITACIÓN

Para acortar la distancia entre escuela y medios de comunicación, es necesario provocar un cambio en las percepciones y usos de los medios por parte de los profesores y profesoras. Cambio que como ya se ha mencionado, debe considerar las dimensiones docente e individuo.

En este sentido, la efectividad y grado de sensibilización en ambas dimensiones, del curso introductorio del PEM-DVC se reflejan en los resultados del instrumento 4 (anexo 4). En la dimensión docente y, toda vez que concluyó el curso introductorio, la opinión de los profesores respecto a la influencia de los medios en los niños se vuelve un poco más objetiva.

1. ¿Cuál es tu opinión respecto a los medios de comunicación?

	Menciones	%
Son justamente medios y depende de nosotros el buen o mal uso que le demos	959	76.72
Son una realidad que hay que tomar en cuenta para saberlos utilizar	413	33.04
Pueden ser nuestros mejores aliados en la escuela y en la casa	349	27.92
Son una buena influencia para los niños	315	25.2
Son una mala influencia para la sociedad	214	17.12
Son un poder en sí mismos y no se puede hacer nada contra ellos	214	17.12

Se puede advertir en el cuadro de abajo, posiciones más racionales respecto a la relación que se establece con los medios. No obstante, subsiste un 17.12% que persiste en una postura de rechazo e incluso de indefensión ante el poder de éstos.

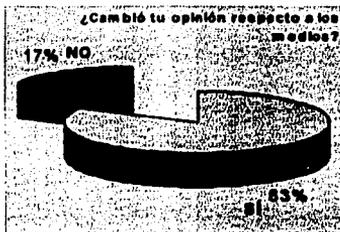
El 83% cambió su postura frente a los medios de comunicación. Claro esta que esto no significa que estos profesores ya tengan una visión crítica, ni que ya sepan utilizar los medios de comunicación. No. Pero sí significa, que se provocó en estos profesores y profesoras, la reflexión en torno a un tema que decían conocer, pero que en realidad nunca se habían preocupado por conocer y mucho menos analizar.

Esto, en sí, es un logro importante, ya que a partir de esto, se puede comenzar un proceso de estudio y formación en Educación para los Medios, toda vez que los profesores en su mayoría, mantendrán apertura de pensamiento para llegar a aceptar o rechazar con fundamentos, racionalmente y no emocionalmente como sucede en un principio. Esto, sin lugar a dudas es un aspecto del éxito del PEM-DVC.

2 ¿Consideras que cambió tu postura frente a los medios de comunicación? ¿Cómo?

	- %	
SI	1036	82.88
NO	214	17.12

¿POR QUÉ?	Menciones	%
Me doy cuenta que en mucho depende de nosotros mismos como audiencias, el papel que tengan los medios	789	63.12
Su influencia es tal, que nada podemos hacer	214	17.12
Nunca antes había reflexionado sobre la importancia de los medios	207	16.56
No me había dado cuenta de la importancia que tienen en la educación de los menores	40	3.2



Este cambio de postura, se ve reflejado también en la forma en que los profesores mayoritariamente, comienzan a ubicarse como educadores:

4. ¿Cuál es tu papel como educador?

		%
Aprender a relacionar la comunicación y la educación	1030	82.4
Mediar entre los medios de comunicación y los alumnos	127	10.16
Introducir los medios en el aula para que los alumnos aprendan mejor	70	5.6
No me ubico como educador	23	1.84

El hecho de que las profesoras y profesores asistentes al curso, que lo mismo pueden ser docentes frente a grupo, cuerpos técnicos, directores, supervisores o jefes de sector, hablen de relacionar la comunicación con la educación, es un logro en sí. Hay que recordar que tradicionalmente se han visto como dos áreas o campos que no tienen mayor relación. Más aún, cuando en su mayoría estos profesores negaban cualquier valía de los medios de comunicación masiva en la educación.

Esto, se ve reflejado en los siguientes resultados:

5. El curso logró motivarte para incorporar a los medios de comunicación en tu práctica educativa cotidiana?

		%
SI	1115	89.2
NO	135	10.8

¿POR QUÉ?		%
No podemos dejar de lado su importancia	968	77.44
Hay que aprovecharlos para la educación de los alumnos, son parte de su realidad	567	45.36
La escuela no puede continuar aislada, necesita modernizarse	637	50.96
Lo importante es el profesor, los medios no pueden sustituirlo	98	7.84
mi dinámica de enseñanza	103	8.24



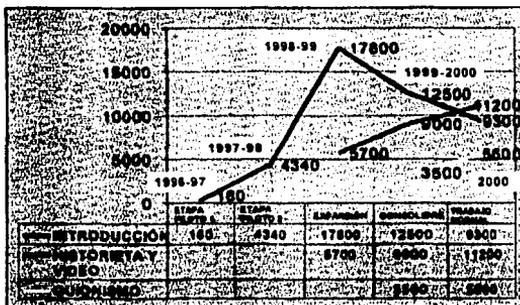
Aquí, lo significativo no se encuentra en que el 89% manifieste que incorporará a los medios de comunicación en su práctica educativa, sino en el 77.44% que reconoce la importancia de ellos, máxime cuando previo al curso, el 81.6% afirmaba que los medios eran una influencia negativa.

¿Cómo saber si estos resultados, no responden solamente a un impacto momentáneo, producto del curso? ¿Qué motivó este cambio de postura?

Respecto a la primera interrogante, es importante medir hasta donde se alcanza a sensibilizar a los profesores respecto a la incorporación de los medios en el aula. Aún cuando los datos obtenidos con los instrumentos 3 y 4, muestran indicadores que permiten observar aquellos aspectos que a su juicio provocaron su cambio de actitud, es necesario saber si este interés se mantiene o se pierde al cabo de unas semanas.

En este sentido, al observar la forma en que los cursos de formación del PEM-DVC se han colocado en los primeros lugares de preferencia, son síntoma inequívoco de que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, como temática, forman parte de los intereses de los profesores y profesoras.

Observemos la gráfica general del comportamiento de asistencia a los cursos del PEM-DVC:



En esta gráfica se puede apreciar la forma en que los profesores se mantienen en el esquema de capacitación. Hay que recordar que la asistencia a los cursos de introducción y formación del PEM-DVC es de manera voluntaria, que se ofrecen los sábados, día que tradicionalmente los profesores ocupan para atender asuntos personales o familiares. Que el tiempo que separa los cursos de formación entre sí y con el curso introductorio, puede ir de los seis meses a un año.

Se aprecia claramente que por tres ciclos escolares consecutivos, la participación de los profesores en el curso introductorio se incrementa considerablemente cada año. Justamente en el ciclo escolar 1998-99, es cuando se alcanza el mayor número de profesores capacitados en un ciclo escolar, 17,800 para mayor precisión.

Esto quiere decir que para ese ciclo escolar el PEM-DVC tenía un total de 22,320 profesores y profesoras que ya habían tomado el curso introductorio. Es en este mismo ciclo escolar que da inicio el esquema de curso de formación. A partir de aquí, la tendencia será la de abrir más fechas en cursos de formación y en menor medida, fechas para el curso introductorio.

La curva de comportamiento de la asistencia de los profesores mostrada en la gráfica, muestra claramente que los cursos de formación están siendo demandados por los profesores. Incluso el hecho de que solamente medie un año escolar entre la instrumentación del curso de "Historieta y video" con el curso de "Guionismo", es el resultado de la demanda, aceptación e interés de los profesores y profesoras respecto a los medios de comunicación.

Incluso, el maestro Peña, contemplaba impartir el curso de "Guionismo" hasta el ciclo escolar 2000-2001, pero el curso de "Historieta y video", provocó nuevas necesidades en los docentes, toda vez que se entusiasmaron con la producción audiovisual, demandando de manera inmediata un curso que les enseñará cómo escribir, estructurar, planear y producir sus audiovisuales.

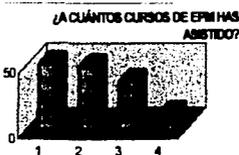
Para reforzar lo anterior, observemos parte de los resultados del cuestionario de seguimiento (instrumento 5, anexo 5), aplicado a una muestra representativa de profesores y profesoras de cada una de las etapas piloto y de expansión. Dichos resultados, permiten observar que la motivación y participación alcanzada con el curso introductorio, no decae al cabo del tiempo.

3. ¿A cuántos cursos de educación para los medios has asistido? Menciona ¿cuáles?

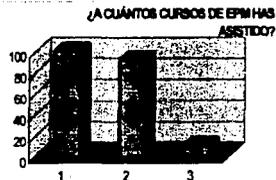
FASE PILOTO 1		%
Visión crítica	50	100
Introducción a la percepción...	48	96
Historieta y video	37	74
Guiónismo	12	24

FASE PILOTO 2		%
Introducción a la percepción...	100	100
Historieta y video	92	92
Guiónismo	11	11

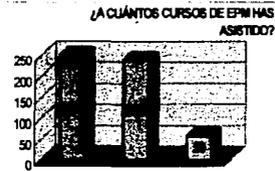
FASE EXPANSIÓN		%
Introducción a la percepción...	250	100
Historieta y video	238	95.2
Guiónismo	59	23.6



1. Visión crítica
2. Introducción
3. Historieta y...
4. Guiónismo



1. Introducción
2. Historieta y...
3. Guiónismo



1. Introducción
2. Historieta y...
3. Guiónismo

Hay que recordar que en la etapa piloto uno, existió un curso de prueba, denominado "Visión Crítica" (referido en el capítulo II). Resulta interesante observar que de la muestra contemplada para la aplicación de este instrumento, el 96% mencione haber tomado también el curso "Introducción a la percepción", toda vez que ambos cursos son de corte introductorio. En pocas palabras, estos profesores no tenían porque tomar nuevamente el curso introductorio para acceder al curso de "Historieta y video".

Por lo que respecta a las dos etapas subsecuentes, se aprecia un porcentaje de permanencia en el esquema de capacitación por encima de los 90 puntos, lo que permite deducir que el impacto alcanzado en los profesores y profesoras no es pasajero. No importa que tengan que transcurrir uno o varios años escolares para que se oferten nuevos cursos. Los resultados dejan ver claramente que los docentes acuden prestos al llamado.

¿Cómo se ha conseguido esto? ¿Qué elementos provocan esta respuesta? ¿Qué encuentran los profesores en los cursos, que permanecen en el esquema de capacitación?

A éstas y muchas otras interrogantes es necesario dar respuesta para identificar aquellos aspectos que hacen exitoso el modelo de capacitación-formación del PEM-DVC.

En este sentido, a través de los diversos instrumentos aplicados se pueden identificar una serie de elementos coincidentes, que a su vez marcan la forma en que la estrategia de capacitación rompe con los esquemas y formas institucionales de capacitación de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Recordemos que los instrumentos se aplicaron bajo la división y distinción entre la esfera institucional y la docente/individuo. Lo anterior permite evaluar desde dos posiciones diferentes, pero complementarias, el impacto alcanzado en los docentes.

A partir de los resultados de los instrumentos...

<i>Instrumento</i>	<i>Nombre</i>	<i>Esfera que avalúa</i>
Instrumento 1	Diagnóstico de necesidades de capacitación"	Esfera institucional
Instrumento 2	Cuestionario de evaluación	
Instrumentos 3, 4 y 5	Cuestionarios Inicial, de Salida y de Seguimiento	Esfera docente/individuo

... se puede identificar la lectura que hacen de los cursos los profesores y las profesoras. Recordemos que en el instrumento 1, los cuerpos de supervisión, directivos y personal docente frente a grupo ubicaron en todos los casos los cursos de "Introducción a la percepción" e "Historieta y video" como los curso que más les gustaron. Al pedir que explicaran las razones que fundamentaban lo anterior, se obtuvieron datos que sin lugar a dudas permiten ver la fisonomía y personalidad propia de los cursos del PEM-DVC en sus aspectos:

- **Organizacional;** va desde el acceso a los cursos y la forma en que son tratados los profesores durante la capacitación
- **Académico;** los temas y su organización
- **Pedagógico-comunicacional;** la efectividad de la técnica multimedios utilizada en las sesiones de auditorio, la comunicación que se establece entre el capacitador y los profesores, la pertinencia de los materiales y tecnologías de apoyo.

LOS ASPECTOS DEL ÉXITO

¿POR QUÉ?	INICIAL/PREESCOLAR				¿POR QUÉ?	PRIMARIA				¿POR QUÉ?	SECUNDARIA			
	A	%	B	%		A	%	B	%		A	%	B	%
Rompe con la estructura de cursos tradicionales	4400	98.32	860	94.12	Las sesiones de audiolibro son motivantes	7654	98.13	1898	97.797	Cuenta con buena organización y apoyo	2356	92.03	1020	99.71
Esta muy bien preparado	4300	94.13	995	97.55	Rompe con los cursos tradicionales	7653	98.12	2005	98.14	Me sirve para apoyar mi clase	2356	92.03	12	1.17
Muy profesional	4030	88.22	1003	98.33	Nos tratan como adultos y con respeto	7653	98.12	1878	91.826	Las personas que lo imparten están preparadas	2030	79.30	1020	99.71
Es divertido	3990	87.35	870	85.28	Es diferente a los demás cursos	7399	94.88	2005	98.14	Respetan y valoran el papel del profesor	2030	79.30	987	96.48
Es diferente, muy activo	3880	85.16	948	92.94	Las personas que lo imparten están preparadas	7098	91.00	1998	97.767	Motivan mi gusto por ser profesor	2030	79.30	987	96.48
Es un espacio para los maestros	3888	85.14	765	75.00	Nos hace reflexionar en la necesidad de actualizarnos	6709	86.01	2005	98.14	Rompe con los cursos que da la SEP	1980	77.34	1000	97.75
Por su organización	3749	82.51	1000	98.04	Cuenta con muy buena organización	6030	77.31	2010	98.385					
Nos hace reflexionar en la necesidad de actualizarnos	3566	78.11	650	63.73	Es divertido y nos sirve para el trabajo con los niños	5439	69.73	798	39.06					
Cuenta con recursos tecnológicos	3560	77.83	730	71.57	La tecnología que utiliza es impresionante	4357	55.88	1673	81.888					
Es único	3458	75.86	345	33.82										
Es impresionante	3040	68.55	345	33.82										

A = PROFESORAS (ES) DE GRUPO
B = JEFES DE SECTOR, SUPERVISORES Y DIRECTORES

Las profesoras en su respuesta no hicieron la distinción entre los 693 cursos, se tomaron los valores máximos de asistencia para calcular las porcentajes, profesoras 4.588 directores/supervisores/jefes de sector su valor fue de 1020

Los profesores en su respuesta no hicieron la distinción entre los 693 cursos, se tomaron los valores máximos de asistencia para calcular los porcentajes, profesores 7.650 directores/supervisores/jefes de sector su valor fue de 2043

Los profesores en su respuesta no hicieron la distinción entre los 693 cursos, se tomaron los valores máximos de asistencia para calcular los porcentajes, profesores 2.950 directores/supervisores/jefes de sector su valor fue de 1023

En estos resultados, se puede apreciar que en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria consideran que ambos cursos logran romper con la estructura tradicional de los cursos que les oferta la SSEDF/SEP. Para los profesores de educación secundaria los aspectos que hacen que se inclinen en preferencia por ambos cursos se encuentran en aspectos que van en la organización del curso, hasta la utilidad práctica que le encuentran a dichas temáticas. Como sea, al observar cada una de las opiniones de los profesores, pueden sintetizarse en una sola; diferente. Así, hay que definir que aspectos hacen diferente a la estrategia de capacitación del PEM-DVC.

Desde el punto de vista de los 17 coordinadores del PEM-DVC perteneciente a los niveles de educación involucrados (instrumento 2), las razones que fundamentan la preferencia de los profesores son las siguientes:

9. ¿Qué opinan de los cursos?

	%	
Son muy buenos porque no se concretan a aspectos teóricos, sino prácticos, de una forma muy divertida	13	76.47
Que rompen con los cursos tradicionales	12	70.59
Son demoledores ya que los obliga a aceptar la realidad de los niños y jóvenes que no quieren ver	11	64.71
Les mueven sus esquemas y los hace replantear su función como profesores y como padres de familia	9	52.94

A partir de las respuestas otorgadas por profesores y coordinadores del programa, se pueden identificar y clasificar algunos aspectos que provocan que los cursos del PEM-DVC sean elegidos como los mejores:

✓ **Organizacional**; son altos los porcentajes que indican que los profesores y profesoras perciben organización en la instrumentación de los cursos. Este es un aspecto importante, ya que es algo que precisamente no

caracteriza a los ejercicios de capacitación y actualización que imparten las diferentes instancias de la Secretaría de Educación Pública.

✓ **Académico;** los asistentes consideran que el ejercicio académico es de calidad, calificativo como *es profesional o, las personas que los imparten están bien preparadas*, apuntan a que durante el curso se gana el respeto y el reconocimiento profesional hacia los talleristas y del ponente principal, lo que se traduce en liderazgo y posición moral frente a ellos.

✓ **Pedagógico-comunicacional;** en este rubro es donde se concentran la mayor parte de los aspectos que los profesores mencionan como distintivos de ambos cursos y que sin lugar a dudas ponen de manifiesta la relación e intercambio afectivo que se da durante los cursos; *divertido, atractivo, motivante, único, impresionante...* son algunos de los calificativos usados por los profesores y que expresan la emoción y sentimientos despertados en ellos. Resulta significativo que en todos los niveles educativos identifiquen los cursos como espacios propios y donde se les respeta; *es un espacio para los maestros, nos tratan como adultos y con respeto, respetan y valoran el papel del profesor...*

Lo anterior, cobra mayor significado y valor toda vez que éstos profesores provienen de las secciones magisteriales más críticas y opositoras a todo lo que proviene de la autoridad educativa, esto es, provienen de las secciones 9 y 10 simpatizantes de la CNTE. Que se logre tal sentido de pertenencia habla de una estrategia pedagógica adecuada, pero aun más, de una estrategia comunicacional afectiva.

Así, resulta evidente que el éxito y aceptación de los cursos del PEM-DVC es el resultado del rompimiento del esquema de enseñanza tradicional, lineal-autoritario, por uno dinámico, lúdico e incluso confrontador, que explota al máximo

recursos expresivos y emocionales. Resulta evidente el logro de una relación emocional que llega incluso a una forma de intercambio afectivo entre los asistentes y el ponente principal.

El cuestionario de salida (instrumento 4), aplicado al término del curso de "Introducción a la percepción" complementa sustancialmente los aspectos encontrados por los instrumentos anteriores.

Así, al término del curso, mediante preguntas abiertas, se recoge la opinión de los asistentes. Respecto a las temáticas que más gustaron están las siguientes:

6. ¿Cuál es el tema o temas que más llamaron tu atención?

		%
El video debate	853	68.24
Lo visible, lo invisible...	985	78.8
La radio en la escuela	539	43.12
Las nuevas tecnologías	351	28.08

Cabe hacer las siguientes reflexiones: 3 de las cuatro temáticas referidas, corresponden a las sesiones en auditorio, sólo "la radio en la escuela" pertenece a las actividades de salón. Esto indica entre otras cosas, un desequilibrio entre el impacto y significación entre las sesiones de auditorio y los talleres en salón. Las sesiones de auditorio están pesando más que el resto de las actividades, no obstante que se realizan de manera masiva en donde pudiera pensarse que la comunicación es menor entre el ponente y los profesores.

Esto demuestra también, lo que anteriormente se mencionó en el sentido de que se advierte el establecimiento de una relación e intercambio afectivo hacia el ponente del auditorio. Sin embargo, esto que puede verse como una fortaleza, puede convertirse al mediano plazo en un punto de vulnerabilidad, toda vez que

no es conveniente que un programa gire alrededor de una persona, por muy capaz que esta sea.

7. ¿Qué opinas del curso? ¿Lo recomendarías?		
¿LO RECOMENDARIA?		%
SI	1250	100
Es muy buen curso, es diferente a todos los demás cursos	657	52.56
Rompe con los cursos tradicionales (aburridos)	657	52.56
Levanta el ánimo de ser profesores	534	42.72
Es interesante y actual	456	36.48
Es dinámico y divertido	456	36.48
Es un curso donde se puede hablar libremente	329	26.32

Como se puede apreciar, los diferentes puntos de vista de los asistentes se encuentran equilibrados porcentualmente. Coincidiendo con los instrumentos 1 y 2 que se aplicaron institucionalmente, definiciones como *es diferente a los demás*, *rompe con los cursos tradicionales*, *levanta el ánimo*, *es interesante*, *divertido*, *dinámico*... aparecen nuevamente.

Profundizando un poco más en la percepción de los profesores y profesoras:

8. Con base a tu experiencia en otros cursos ¿qué aspectos hacen diferente al curso de visión crítica?

		%
La atención; no existe burocratismo para la inscripción, ni se pasa lista	1245	99.6
La libertad que se le da al profesor para asistir y aplicar el programa	1245	99.6
Lo dinámico y atractivo	1230	98.4
El respeto con el que tratan a los profesores	1230	98.4
La sencillez con que se conduce el expositor	1020	81.6
El ambiente de compañerismo que se vive	987	78.96

Lo anterior permite dar cuenta de aquellos aspectos que determinan en gran medida el éxito de los cursos del PEM-DVC. No resulta una casualidad que los porcentajes más altos coincidan en aspectos que tienen que ver con el rompimiento con la forma en que son tratados los profesores cuando asisten a un curso.

Hablar de burocratismo, autoritarismo, repetición mecánica y de aburrimiento, es hablar del grueso de los cursos de capacitación que oferta la SEP y esto lo digo por experiencia propia. Por ello, resulta un acierto la forma en que el PEM-DVC maneja el acceso a sus cursos. Recordemos que no existe mayor requisito que el interés por asistir y ya. En estos cursos no se pide llenar solicitud

por triplicado, ni copias fotostáticas de documentos personales, no se pasa lista, ni se obliga al asistente a la aplicación del programa.

Esta libertad fincada en el respeto y la confianza en los profesores y profesoras asistentes, no pasa inadvertida para ellos y ellas. Hablan de respeto, porque eso es lo que les dan, hablan de motivación, porque en el reconocimiento de su papel y labor se les inyecta de nuevos ideales. Todo esto se logra, rebasando la línea discursiva, pasando a los hechos. Desde el momento en que el profesor recibe un sobre personalizado con su invitación al programa y al curso, se le está dando muestras de reconocimiento y respeto a él y ella. Llegar y encontrar un espacio donde se le invita a hablar libremente, a ejercer la libertad de pensamiento, encontrar un espacio limpio y digno donde ellas y ellos son los invitados especiales se traduce en aceptación total.

Todos estos elementos entran en juego en la forma en que el PEM-DVC se ha ido colocando en el interés de los profesores y profesoras de los diversos niveles y modalidades educativas del Distrito Federal.

Como se vio en el apartado correspondiente a la esfera institucional de este mismo capítulo, la comunicación profesor a profesor –comunicación interpersonal– ha sido el principal mecanismo por el cual se ha difundido el programa y sus cursos de capacitación, provocando con ello que el programa tenga una dinámica propia, independiente al esquema operativo de supervisión.

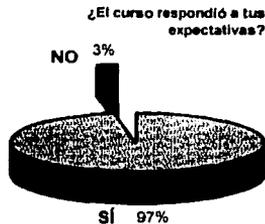
Indudablemente los profesores y profesoras que asisten a los cursos, difunden y recomiendan las acciones del PEM-DVC porque se logra alcanzar un grado de significación e identificación tal, que se consideran parte sustantiva y dueña de la propuesta y de sus actividades. Esta difusión, provoca por consiguiente expectativas en aquellas y aquellos profesores que aún no se han integrado al programa y a sus cursos.

Así, desde la etapa de expansión, es claro que los profesores y profesoras cuentan con una expectativa en el momento de asistir al curso introductorio, lo que se constituye en un reto para los coordinadores del PEM-DVC.

9. ¿El curso respondió a tus expectativas? Sí, No, ¿por qué?

		%
SI	1215	97.2
NO	35	2.8

¿POR QUÉ?		%
Me habían platicado mucho de este curso, pero se quedaron cortos, me voy motivado(a)	989	79.12
Fue hermoso, tal como me lo habían platicado, verdaderamente nos llega al corazón	226	18.08
Esperaba encontrar soluciones más concretas y mayor información	21	1.68
Siento que debería de ser más serio el expositor central, tener una postura menos relajada	14	1.12



Lo anterior confirma la relación e intercambio afectivo que establecen simbólicamente los profesores asistentes hacia el curso. No se requiere ser un experto en capacitación, para reconocer que alcanzar el establecimiento de dicha relación emocional, es algo poco común.

¿Cómo se logró el establecimiento de una relación emocional? ¿Qué provocó esto?

Para determinar lo anterior, se realizó un ejercicio de observación durante el curso "Introducción a la percepción" e "Historieta y video".

Respecto al curso se observó lo siguiente:

✓ **Los recursos tecnológicos** provocan gran impacto entre los profesores asistentes; pantallas gigantes, proyectores de video, circuito cerrado de televisión, disco versátil digital (DVD), equipo de iluminación, cámara de humo, seguidores, proyectores holográficos, equipo de sonido profesional, etc., provocan junto con la escenografía y el manejo escénico del conferencista principal, un ambiente en donde se reproduce por momentos a escala, la dinámica expresiva y emocional de un concierto o la fuerza interpretativa de una obra de teatro.

✓ **Los materiales audiovisuales y sonoros** que se utilizan, rompen por completo con los que tradicionalmente se usan para apoyar procesos de capacitación. Así, se echa mano de videos de cantantes de moda, telenovelas, películas, video testimonios y dramatizaciones producidas específicamente para los cursos del PEM-DVC, imágenes de diferentes sitios de la Internet, canciones de grupos de rock, imágenes digitalizadas de medios impresos... todos estos materiales sirven para poner ante los ojos de los profesores y profesoras, la realidad mediática que vive toda la sociedad y que muchas veces por prejuicio, se niegan a reconocer.

Aquí, debo apuntar que en el primer día del curso, una gran mayoría de los asistentes muestran actitudes que van de la incredulidad, la indignación y el rechazo, no resulta exagerado afirmar que más de una profesora o profesor se han escandalizado con los materiales de apoyo. ¿Por qué son tan polémicos estos materiales? Sin lugar a dudas porque incluyen los productos, programas o mensajes que son vistos cotidianamente por la sociedad; lo mismo imágenes

digitalizadas de impresos como "Las chameadoras", que fragmentos de escenas eróticas de la película "Show Girls" o secuencias de la telenovela de moda.

En el primer día se escuchan expresiones como las siguientes: *es una falta de respeto, una insolencia. No puedo creer que estén pasando esto. ¡Es un curso educativo, un curso de la SEP!*

Expresiones como éstas confirman el divorcio que existe entre la escuela y los medios de comunicación. Demuestran la distancia y la postura de rechazo que guardan los profesores y profesoras, ya que a pesar de que el curso se da entre adultos, se escandalizan con los desnudos de los videos o con las palabras altisonantes de las canciones de Molotov; esto confirma que desde la posición de la gran mayoría de los docentes, todo lo que proviene de los medios de comunicación "comerciales" no es digno de ser tomado en cuenta por la educación; no es cultura.

Esta, es justamente la metodología de los cursos del PEM-DVC, con los materiales se busca introducir a los medios de comunicación como *materia a problematizar y problematizante de la dinámica escolar* (Mattelart, 1997⁵³). Así los profesores y profesoras demuestran sin darse cuenta, la postura que tienen como profesores, como padres de familia y/o como audiencias.

Así, en principio los profesores discuten y reaccionan "visceralmente" (los medios como materia a problematizar), conforme se va avanzando en la sesión, los profesores son cuestionados en cuanto a la dinámica que impera en el salón de clases (los medios como problematizantes de la dinámica escolar), pasando así al análisis y reflexión.

⁵³ Fragmento de la entrevista realizada a Armand Mattelart, por parte de los coordinadores del PEM-DV, en el IV IBERCOM, realizado en Octubre de 1997 en Sao Paulo, Brasil.

De esta forma, se logra vencer la doble moral tan característica de nuestra sociedad; *como profesor o padre de familia repruebo que mis alumnos o mis hijos vean las telenovelas, pero yo si las veo; en casa los niños no pueden ver programas o películas que contengan escenas de amor o sexo, pero yo si las veo porque me gustan y gozo con ello (vete a tu cuarto, esto es para adultos).*

Por otra parte, utilizar este tipo de materiales, permite poner frente a los sentidos de los profesores y profesoras asistentes, aquello que es del agrado de las nuevas generaciones y que tradicionalmente descalifican aún sin conocer; se descalifica sin conocimiento, por "pose". De ahí que resulte satisfactorio observar como los profesores y profesoras construyen en colectivo una visión más racional, autodescubriendo que en muchas ocasiones lo que se pensaba era agresivo no lo es tanto y, que en cambio lo que se presenta ante los sentidos pintado de "rosa", es promotor de mensajes poco convenientes y que demandan mayor atención por parte de la sociedad.

Esta metodología es la que provoca el cambio en las posiciones extremas entre las dimensiones docente e individuo, alcanzando una posición más equilibrada, más racional.

Esta posición racional, se va construyendo poco a poco en cada una de las sesiones, alcanzando al final del curso, que los profesores ya no sólo vean y oigan, sino que observen y escuchen realmente lo que proviene de los medios de comunicación.

Incluso, tan se logra derribar la indignación y rechazo de inicio de la primera sesión, que la temática que ocupa el mayor porcentaje en aceptación (78.8%), corresponde a la sesión "Lo visible, lo invisible, lo consciente y lo

inconsciente de los medios de comunicación" (ver cuadro correspondiente en páginas anteriores), sesión dedicada justamente al rompimiento con el esquema de efectos, a la observación y escucha real de los medios de comunicación, en donde se utilizan los materiales audiovisuales, visuales y sonoros más polémicos; videos de Marilyn Manson, Show Girls, Thalia o canciones de Molotov. Por si esto fuera poco, a partir de la segunda sesión se da el fenómeno de que los profesores y profesoras se hagan acompañar por sus correspondientes parejas e hijos. (más adelante se habla al respecto).

✓ **La actitud del ponente principal es estratégica para la obtención de los resultados hasta aquí referidos, ya que los apoyos tecnológicos, materiales audiovisuales y sonoros no tendrían la efectividad que tienen, sin la acción mediadora del ponente. El manejo escénico y mediático que muestra el maestro Peña rompe con la dinámica tradicional de cursos y conferencias. Resulta estratégico que el ponente se ubique ante la audiencia como un profesor de grupo y no como un académico consumado o como el funcionario que es.**

El lenguaje sencillo y claro que utiliza en la exposición, permite el establecimiento de una buena comunicación, de igual a igual. La posición directa, despreocupada y crítica ante la dinámica de la escuela, hacia la figura directiva y de los docentes, de la concepción de la cultura misma, provoca en todo momento la reflexión profunda en los asistentes. Entre broma y broma se hacen serios cuestionamientos al sistema educativo y sus diferentes actores.

Es claro que los asistentes pueden sentirse en ocasiones agredidos por los cuestionamientos, pero también lo es, que aceptan dichos pronunciamientos al provenir de un igual, esto es, un profesor que bajo su punto de vista, ha logrado triunfar y abrirse un espacio en el sistema educativo de la Ciudad de México. Por ello, afirmé anteriormente, que es un acierto de

parte del maestro Peña, el presentarse como un profesor y presentar el programa, como el resultado de su experiencia como profesor de grupo. Esto es algo que valoran y respetan mucho los profesores y las profesoras asistentes.

La forma que utiliza el maestro Peña en las exposiciones del auditorio, le han permitido ganar ascendencia y posición moral ante los profesores y profesoras asistentes, entre otras cosas, porque perciben durante todo el curso y la forma en que está organizado, congruencia entre lo que se les pide deben cambiar y lo que les están dando, esto es, se les pide cambiar la *forma* y *fondo* de la escuela, pero con el ejemplo. Cuando el maestro Peña pide a las profesoras y profesores ser más activos, democráticos, afectivos y humanos, él pone el ejemplo desde la tribuna que ocupa, la dinámica del auditorio es justamente un espacio activo, lúdico, democrático y afectivo; en pocas palabras, es congruente con lo que pide⁵⁴.

Otro acierto lo constituye el enfoque humanístico que se imprime en el curso del PEM-DVC. Aludir a los asistentes como personas o individuos y no,

⁵⁴ En la entrevista con el maestro Peña, mencionó lo importante que es la congruencia, toda vez que "es una de las asignaturas pendientes. *Mientras las personas a las que te dirijas, ya sean profesores, padres de familia, alumnos, amigos o quien sea, no perciban congruencia entre lo que dices y haces, jamás lograrás alcanzar los objetivos que te hayas trazado, por muy nobles que éstos sean. Desgraciadamente la incongruencia es la que priva hoy en día... es una cadena... la incongruencia genera desconfianza, por ejemplo, cómo vas a creerle a un odontólogo que al revisarte la boca te regaña y te da mil consejos para mantener en buen estado tu dentadura, si él tiene su boca en mal estado e incluso tiene mal aliento o, cuando vas con un dietista para controlar tu peso y el dietista que te da los consejos pesa más de 100 kilos. Lo mismo sucede en los cursos o en las conferencias que se imparte a los profesores, exigen que los profesores sean activos, creativos, críticos, pero el capacitador o el conferencista es justamente todo lo contrario. He presenciado exposiciones de verdaderas "vacas sagradas" que opinan, deshacen, cuestionan, proponen y en muchas ocasiones imponen "formas" de cómo debe ser la enseñanza en las escuelas, la incongruencia sobreviene cuando la exposición de éstos fue todo lo contrario a lo que les demandan a los profesores o peor aún, cuando estos "expertos" carecen de experiencia directa y real sobre lo que dicen "debe ser".*

Si yo les pido a los profesores ser más afectivos, debo comenzar por serlo yo, si quiero que aprendan a manejar e incorporar los medios en el aula, debo comenzar por incorporarlos en mi curso, deben en todo momento percibir congruencia en mi accionar".

como profesores o padres de familia, brinda frutos en forma inmediata; manejar con grupos de 800 personas, técnicas de desarrollo humano y de terapia psicocorporal genera un ambiente especialmente afectivo; se puede observar como la gran mayoría de los asistentes rompen –por lo menos momentáneamente- con la rigidez del adulto, la seriedad del profesor y la severidad del padre de familia que llevan dentro, y ser capaces de tocar y dejarse tocar sentimentalmente. Como pueden ser capaces de volver a soñar y sentirse jóvenes; las risas y aún las lagrimas que aparecen en ciertos momentos del curso, son expresiones vivas de lo que se vive en las sesiones de auditorio y que dan explicación a la forma en que los profesores se han apropiado del PEM-DVC.

✓ **Los talleres en las sesiones de salones**, sirven para socializar todos los mensajes y contenidos de las sesiones de auditorio. Los talleristas de salones refieren que los profesores llegan motivados, pero también problematizados respecto a su quehacer docente, por lo que tienen que canalizar todas las inquietudes. Por ello, las sesiones en salones están orientadas fundamentalmente a ejercicios prácticos. Sin embargo, se observa que en algunos salones, decae el ritmo en las exposiciones y la organización de los talleres, a grado tal que los profesores de estos grupos, en cuanto termina la sesión de auditorio, se retiran.

✓ **La teleconferencia** ha sido utilizada como la estrategia que de pauta a la clausura del curso. A través de la participación de expertos nacionales y del extranjero, los profesores del PEM-DVC han podido experimentar la dinámica de una teleconferencia con dos mesas de debates. Al término de la misma, se invita al Subsecretario de Servicios Educativos para el Distrito Federal a que declare clausurado el curso.

Cabe mencionar que dicha clausura rompe también con el protocolo acartonado que caracteriza los eventos oficiales de la SEP, toda vez que no se hace uso de un presidium para autoridades ni de aburridos discursos políticos, el subsecretario se encuentra sentado con el resto de los asistentes y sólo hace uso del micrófono para saludar a los asistentes y clausurar el curso. Así, se da mayor peso al espacio académico sobre el espacio político, paradójicamente, esta acción brinda mayores frutos políticos que con la estrategia tradicional.

Por todo lo que se observa y vive en los cursos "Introducción a la percepción" e "Historieta y video", surge la necesidad de entrevistar a un grupo de profesores y profesoras asistentes. Con base a la observación se diseñó un cuestionario base (anexo 6), a efecto de entrevistar directamente a 30 profesoras y profesores asistentes del curso introductorio y 15 más del segundo curso.

Sesiones 1 y 2:

Como se mencionó anteriormente, un gran porcentaje de los asistentes, se hacen acompañar por sus parejas y/o por sus hijos e hijas. Se advierte una clara actitud por compartir la experiencia familiarmente. Por ello, se preguntó a los profesores qué motivaba que llevaran a su familia.

Las respuestas sorprenden más allá de los altos porcentajes, toda vez que en la totalidad de las respuestas refirieron las sesiones como un espacio que podía ayudarles a mejorar la comunicación en su familia; la mayoría (83%) aceptaron que cotidianamente caen en el error de descalificar los gustos y aficiones de sus hijos, el 17% refiere su interés por compartir esta agradable experiencia (sic) con su familia.

Esto sin lugar a dudas es un elemento interesante, más aún cuando en un principio los materiales de apoyo despiertan inquietud. Que los profesores y

profesoras lleven a sus hijos, habla de un cambio de percepción hacia los medios de comunicación. Encuentran las sesiones de auditorio como un espacio que por un lado puede también llevar a la reflexión a sus hijos e hijas y por otro, como una oportunidad que provoque una relación y comunicación diferente hacia su familia;

Para ilustrar lo anterior, un breve fragmento de una de las entrevistas:

Yara: *La veo muy contenta maestra, ¿son sus hijos?*

Maestra: *Sí, esta es mi hija Ana y mi hijo Ignacio*

Yara: *Que bueno que están aquí, por sus caras veo que la han pasado bien. Y, ¿por qué los trajo maestra?*

Maestra: *Me parece que todo lo que nos dicen en este curso de medios es importante no sólo para mí como profesora o madre de familia, me parece que puede ser de utilidad para mis hijos. Es una buena oportunidad para aprender a manejar los medio en la familia. Además esta padrísimo el curso, les conté a mis hijos se interesaron y aquí están.*

Yara: *(Dirigiéndome a los dos muchachos) ¿Qué les ha parecido el curso?*

Ignacio: *Muy bueno, diferente*

Ana: *A mí me ha sorprendido mucho. No pensé que la SEP tuviera cursos así. En otras ocasiones me ha tocado acompañar a mi mamá a otros cursos y la verdad es que están de flojera, a los cinco minutos te estas durmiendo y en este no, se te pasan las horas volando.*

YARA: *¿Qué fue lo que más les gustó del día de hoy?*

Ana: *La canción de Molotov.*

Ignacio: *Sí, cantarla y bailarla estuvo cañón.*

Ana: *Para mí lo más padre fue ver que mi mamá y los demás maestros se atrevieran a cantarla. ¡Imagínate! Cantaron y bailaron Puto de Molotov.*

Maestra: *Yo todavía no puedo creerlo, nunca me hubiera imaginado cantar y bailar eso con mis hijos, ni ellos ni yo, podíamos creerlo. Pero fue muy divertido y creo que no pasa nada por haberlo hecho. O mejor dicho si pasa, me voy con una nueva perspectiva hacia este tipo de música y el respeto que debemos tener hacia los gustos de nuestros hijos. La verdad es que en la casa les tenía prohibido este tipo de canciones a mis hijos, ahora no es que ya me gusten, pero me oponía sin conocerlas, creo que por lo menos, eso debemos hacer como adultos, conocer y respetar sus gustos, como dice Vladimir, crear espacios de negociación con ellos.*

Cuando se preguntó a los entrevistados que sentían durante las sesiones del auditorio, el 92% respondió sentimientos encontrados, pero fundamentalmente motivación y fuerza. El 5% respondió que se sentían jóvenes nuevamente y con la fuerza de comenzar un nuevo camino.

Hasta la sesión 2, para el 89% lo que más les gustaba del curso eran las sesiones del auditorio conducidas por el maestro Peña. Les gusta la forma directa, crítica, relajada e incluso bromista, conque conduce las sesiones⁵⁵ ya que los hace reflexionar y reparar en cosas que nunca antes se habían cuestionado.

Incluso, encontré cinco casos de profesoras que ya habían tomado el curso introductorio anteriormente y que ahora traían a su familia exclusivamente a las sesiones de auditorio. Una de ellas, traía a ocho familiares desde Jojutla Morelos.

⁵⁵ En un curso introductorio, el maestro Peña se encontraba enfermo, por lo que una de las sesiones fue conducida por el otro coordinador del PEM-DVC. Los profesores protestaron por ello, toda vez que rechazaron la actitud exageradamente académica y acartonada de éste. Muchos profesores y profesoras se salieron a la mitad de la sesión. Lo anterior debe llevar a una doble reflexión; por una parte en el éxito que tiene el rompimiento del esquema tradicional; por la otra; el peligro que corre el programa al concentrar gran parte de su peso en torno a la aceptación del maestro Peña.

Sin lugar a dudas el momento más emotivo del curso es el que se vive en la dinámica de reflexión final, es impresionante ver a 800 profesores cantar motivados y al borde de las lágrimas, que en muchas ocasiones hacen acto de presencia. Al finalizar el curso me acerqué y pregunté a algunas profesoras qué motivaba esa manifestación emocional, encontrando que en ese momento se sintieron profundamente conmovidas por la letra de la canción "No ha sido fácil". Canción compuesta especialmente para los cursos del PEM-DVC y que busca justamente motivar al reencuentro con los ideales educativos que todo profesor debe tener. Todo lo anteriormente expresado, se ve reflejado en uno de los reactivos del instrumento 4:

10. ¿De que manera se relaciona lo aprendido en el curso con tu vida profesional y personal?

		%
Los medios forman parte de la sociedad en general, es importante conocerlos y saber cómo podemos aprovecharlos	653	52.24
Como papás no nos damos cuenta como se usan los medio en casa, ahora sabemos que debemos estar atentos	728	58.24
Como profesores o padres de familia no tomamos en serio el papel que tienen los medios, son parte de la realidad de todos y debemos aprender a utilizarlos	315	25.2
Como profesores o padres de familia, nada se puede hacer con los medios, son parte del sistema	95	7.6

En las respuestas de los profesores y profesoras, se puede advertir la aceptación tanto como docentes, como padres de familia, hacia una nueva forma de ver y relacionarse con los medios de comunicación.

Situaciones similares emocionalmente hablando, se observan en el curso de formación "Historieta y video". Sin embargo, este curso se distingue del introductorio por el carácter formativo en los lenguajes de la imagen y audiovisual.

Aquí se aprecia mayor equilibrio en el impacto entre las sesiones de auditorio y los talleres en salones, aunque todavía se inclina ligeramente sobre las primeras. Sin lugar a dudas, el curso de "Historieta y video" sirve para iniciar el proceso de alfabetización mediática en los profesores y muy especialmente en las profesoras.

Si bien es cierto que desde el punto de vista técnico, las historietas y los videos realizados por estas y estos profesores, no presentan una calidad impecable, también lo es, que desde el punto de vista del manejo del lenguaje y la capacidad de expresar ideas a través de él, la calidad es más que aceptable. Este ejercicio práctico, permite que los profesores rompan con la barrera tecnológica y por tanto, descubren un nuevo horizonte en la relación que pueden establecer ya sea profesional o personalmente con los medios.

Si se toma en cuenta todos los resultados hasta el momento referidos, es claro que el modelo de capacitación del PEM-DVC logra su cometido, toda vez que como se ha visto, a partir de la dinámica motivacional de los mismos, se logra un cambio de actitud y percepción hacia los medios de comunicación.

Lo interesante sobreviene ahora, toda vez que las profesoras y profesores participan activamente durante los cursos, pero, después de éstos ¿qué pasa?

Aunque existen indicadores que muestran permanencia de las profesoras y profesores en las actividades del PEM-DVC, es necesario saber hasta donde

aplican en sus aulas lo aprendido en los cursos, hasta donde son de utilidad los materiales impresos que les son entregados al finalizar el curso introductorio.

Estamos hablando de una de las carencias más grandes en proyectos y programas similares que antecedieron en México al Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica, estamos hablando del seguimiento de la aplicación del programa en las escuelas.

ENTORNO AL SEGUIMIENTO DE LA OPERACIÓN Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA EN LAS ESCUELAS

Como se mencionó en el capítulo 3, para el seguimiento y aplicación del programa se diseñó un instrumento orientado a observar las formas y avances logrados por los profesores al operar; tanto los libros producidos para el programa, como los cambios observables en la actitud del profesor y alumnos al aplicar los ejercicios y actividades planteadas en los materiales.

Durante la evaluación de la forma en que ha ido creciendo el PEM-DVC en la esfera institucional como del impacto de los cursos de capacitación, se encontraron algunos indicadores que apuntan a la existencia de ciertos factores que hacen que los profesores y profesoras se involucren tanto profesional como personalmente con el programa. Que la dinámica propia de crecimiento y difusión del programa entre la base magisterial de la Ciudad de México, se debe en mucho al rompimiento de esquemas durante los cursos y a la motivación alcanzada.

Aquí se busca identificar si en el momento de la aplicación existe continuidad en dichos indicadores. Determinar lo anterior, servirá entre otras cosas, para saber si la capacitación responde las necesidades y situaciones educativas específicas de los docentes y si la motivación y sensibilización alcanzada se refleja en la puesta en marcha del programa en las aulas escolares.

Para ello, a través de la cadena operativa de cada uno de los niveles educativos se aplicó el cuestionario "Seg_inv_1" (anexo 6) durante el mes de mayo del 2000 con los profesores que se incorporaron al programa en el ciclo escolar 1999-2000, esto es, se aplicaron a 12,500 docentes. De este número, se escogieron aleatoriamente para su análisis, 1250 cuestionarios, lo que representa el 10 por ciento.

La muestra queda conformada de la siguiente forma:

Inicial/Preescolar: 300	Primaria: 700	Secundaria: 120
Especial: 50	Adultos: 40	Educación Física: 40

Los cuestionarios se distribuyeron a los niveles y direcciones operativas y ellas a través de la cadena de supervisión, hicieron llegar los cuestionarios a los maestros.

El cuestionario se encuentra estructurado por cinco secciones con preguntas que deben ser contestadas con las opciones (sí/no). Para ambos casos se solicita que argumenten su elección.

Sección A

Integrada por siete preguntas que exploran en términos generales el sentir del profesor respecto al PEM-DVC. En esta sección se toman en cuenta las dimensiones docente e individuo. El objetivo de esta sección es conocer la **valoración** que realizaron los profesores **de la capacitación respecto a la operación del programa**, así como los problemas que han enfrentado y los cambios observados en sus alumnos.

Partamos del hecho de que las actividades del PEM-DVC no tienen el carácter de obligatorias, por tanto el profesor se encuentra en la libertad absoluta de aplicar o no el programa con sus alumnos.

Por ello, resulta una agradable sorpresa encontrar que el 85.36% de los profesores y profesoras habían iniciado el trabajo del PEM-DVC en sus aulas escolares, contra el 14.64% que aún no lo había hecho.

2. ¿Desde que mes vienes trabajando con el PEM-DVC?

		%
Enero	903	84.6
Marzo	112	10.5
Abril	52	4.9



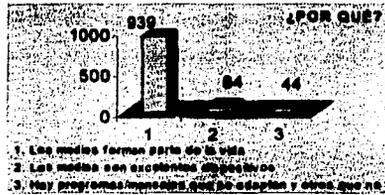
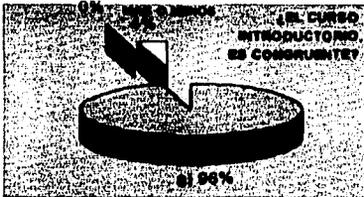
Como se puede observar, de los 1067 profesores que han iniciado las actividades del programa y que para efectos de los siguientes resultados, conformaran el 100 por ciento, la mayoría iniciaron las actividades en el mes de

enero. Hay que recordar que de acuerdo a la organización escolar, los profesores planifican todo el ciclo escolar durante el mes de septiembre. Realizan un ajuste a la planeación en enero. Indudablemente aquí se ve la pertinencia de abrir los cursos de capacitación en el periodo que va de septiembre a diciembre. Así los profesores, realizan los ajustes necesarios y en enero ya pueden iniciar con las actividades.

No obstante, los profesores que inician en marzo y abril, muestran claramente que las actividades del PEM-DVC no son una carga extra o, por así decirlo, un añadido a los contenidos del plan y programa de estudios correspondientes, sino un enfoque pedagógico, cuyas actividades permiten apoyar y enriquecer dichas actividades educativas oficiales.

Resulta significativo que el 95.9% encuentre congruencia entre el curso introductorio y las actividades que está desarrollando en el marco del PEM-DVC:

3. ¿El curso de introducción es congruente con lo que estas desarrollando?		
		%
SI	1023	95.9
NO		0.0
Más o menos, hay situaciones que no estaban contempladas y que se han tenido que resolver	44	4.1
¿POR QUÉ?		
Los medios forman parte importante de la vida de todos, por ello es indispensable retomarlos en la escuela.	939	88.0
Los medios son excelentes dispositivos para iniciar pláticas o discusiones con los alumnos	84	7.9
Hay algunos programas/mensajes que se adaptan a nuestras necesidades, otros no.	44	4.1



El 88% refleja la motivación alcanzada en el curso introductorio, toda vez que consideran que es importante la incorporación de los medios en el aula, esto es lo que motiva la puesta en marcha del programa en sus aulas escolares.

Todo proyecto o programa de reciente incorporación en las aulas escolares, presupone y se enfrenta a una serie de retos y problemáticas; por ello, es importante que las actividades del PEM-DVC no ofrezcan dificultad para las y los profesores.

En este sentido, se puede apreciar que para la gran mayoría no reviste mayor problema desarrollar las actividades:

4. ¿Te ha sido difícil el trabajo con el PEM-DVC? ¿Por qué?

		%
SI	47	4.4
NO	920	86.2
Algunas veces cuesta trabajo correlacionar los ejercicios con los contenidos programáticos	100	9.4

¿POR QUÉ?		%
Utilizar los medios en clase, enriquecen la enseñanza	756	70.9
Los programas sirven para mostrar con ejemplos, tanto las cosas buenas, como las malas	164	15.4
No encuentro cómo se puede apoyar algunas materias como: matemáticas, química, física...	100	9.4
A veces me da la sensación de que falta algo, entonces doy el tema otra vez, de manera tradicional	47	4.4

Aquí, debe llamar la atención el 4.4 y el 9.4% que refieren dificultad para aplicar las actividades del programa. ¿Por qué? Porque están evidenciado que las actividades del PEM-DVC problematiza la dinámica tradicional de enseñanza. Por ello, es que les cuesta trabajo correlacionar las actividades con materias como las matemáticas, la química o que se caiga en el doble trabajo al desarrollar un mismo tema con el apoyo del PEM-DVC y con la dinámica tradicional de enseñanza.

Este grupo de profesores se encuentran aún en el proceso de rompimiento con su propia estructura y concepción del "ser" profesor. Por lo que respecta a la respuesta de los y las alumnas, los profesores refieren:

5. La respuesta de los niños ha sido:		
Mucho Interés	1062	99.5
Como cualquier otro tema	2	0.2
No les interesa	3	0.3



Sección B

Compuesta por cinco reactivos dirigidos a obtener la opinión de los profesores respecto a los libros del PEM-DVC; contenido, relación que guarda con la currícula, la suficiencia/insuficiencia de los contenidos informativos, accesibilidad de los ejercicios, tiempos que demanda y el número de ejercicios

desarrollados hasta el momento de la aplicación de los instrumentos de evaluación.

Uno de los principales aciertos y que justamente distingue al PEM-DVC de experiencias anteriores, es el carácter práctico de sus materiales impresos.

Por ello, es importante identificar hasta donde se alcanza este objetivo en la aplicación directa con los y las alumnas.

1. ¿Consideras que los contenidos de los libros son los adecuados a las necesidades educativas de tus alumnos? SI/NO ¿Por qué?

		%
SI	1028	96.3
NO	39	3.7

¿POR QUE?		%
Los ejercicios son muy prácticos y no ofrece mayor problema su realización	876	82.1
Ayudan a que la clase se haga entretenida	826	77.4
Son muy divertidos	359	33.6
Los padres de familia toman conciencia de su papel como mediadores	113	10.6
Hace falta ejercicios acordes a niñas/niños con necesidades educativas especiales	12	1.1

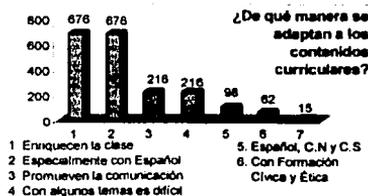
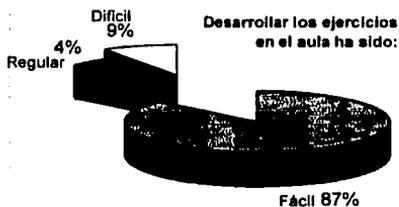
Como se puede apreciar, casi la totalidad considera que los libros son adecuados, resaltando que precisamente para el 82% es el carácter práctico lo que permite una aplicación inmediata.

2. El desarrollo de los ejercicios en el aula escolar es:

		%
Fácil	923	86.5
Regular	46	4.3
Difícil	98	9.2

¿De qué manera se adaptan a los contenidos curriculares?

		%
Se adaptan a cualquier tema, ya que da pie a poner ejemplos de la vida real	676	63.4
Ayudan a enriquecer la clase	676	63.4
Se adaptan especialmente al Español	216	20.2
Promueven la comunicación entre los alumnos	216	20.2
Cuesta trabajo relacionarlos con algunos temas	98	9.2
Español, Ciencias Naturales y Sociales, son las materias con las que más se relacionan	62	5.8
Son excelentes para la materia de Formación Cívica y Ética	15	1.4



- 1 Enriquecen la clase
- 2 Especialmente con Español
- 3 Promueven la comunicación
- 4 Con algunos temas es difícil
- 5 Español, C.N y C.S
- 6 Con Formación Cívica y Ética

Los dos cuadros y gráficas anteriores ofrecen datos muy interesantes, que permiten confirmar la pertinencia que guarda la propuesta del PEM-DVC respecto a cada uno de los contenidos del plan y programa de estudios de los niveles educativos correspondientes.

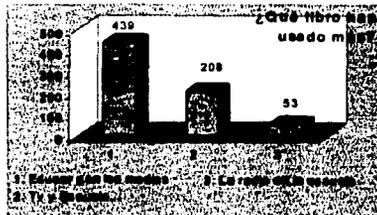
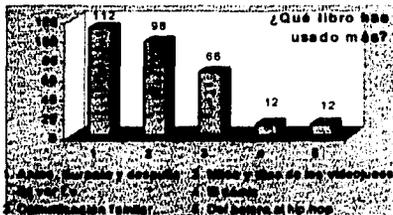
Este aspecto aunque básico, es una de las principales causas que limitaron los resultados de las experiencias que antecedieron al PEM-DVC. No obstante que cada uno de los proyectos o programas eran propuestas valiosas, no representaban utilidad y aplicación práctica para los y las profesoras que los conocieron; un claro ejemplo de lo anterior, es el ambicioso y prometedor proyecto Multimedia de la UPN y el ILCE.

De tal forma, se puede advertir que el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica no sólo cuenta con un modelo de difusión y capacitación eficiente, pertinente y por consiguiente exitoso, sino que además opera porque sus materiales y las actividades que se proponen, son pertinentes y de utilidad práctica para las problemáticas y necesidades concretas y cotidianas de los y las profesoras de los diferentes niveles educativos.

Ahora bien, es importante identificar en que materiales de los entregados, se están apoyando más los profesores. Hay que recordar que los libros y aún las temáticas de cada uno, no mantienen un orden lineal ni secuencial.

¿Qué libro es el que más has usado?			%
INICIAL/PREESCOLAR			
Antes, durante y después de ver televisión	112	37.33	
Comunicación familiar y medios	98	32.67	
Mitos y ritos de los videojuegos	66	22.00	
El comic: héroes o villanos	12	4.00	
Del bolero al hip hop; la radio que nos tocó vivir	12	4.00	
PRIMARIA			
Educación para los medios	439	62.71	
Tv y Escuela ¿Amigos y/o enemigos?	208	29.71	
La radio en la escuela	53	7.57	
SECUNDARIA			
Educación para la Comunicación.	120	100	

Para efectos de calculo de porcentajes, se tomaron los siguientes valores: inicial/preescolar 300 profesoras, Primarias: 700 profesoras(es) y Secundaria: 120 profesoras(es). En este caso no se contempló a los profesores y profesoras de educación física, adultos y especial, toda vez que éstos apoyan diferentes niveles educativos



Como se recordará, en educación inicial y preescolar se trabaja con las Guías para Padres de Familia, justamente para desarrollar las actividades con los padres y madres. Como se puede apreciar, la mayoría ha iniciado por el medio que mayor preocupación social despierta, la televisión. Le sigue la guía para padres dedicada a la comunicación familiar y la forma en que usan los medios de comunicación al interior del hogar.

En educación primaria, nivel con el que se ha trabajado mayor tiempo y más de cerca, se observa que han comenzado por el libro que ayuda a comprender la relación y el consumo que se hace de cada uno de los medios de comunicación. Este libro hace énfasis en la recuperación de la comunicación interpersonal afectiva, en la recuperación de prácticas de comunicación democrática que posibiliten la construcción y educación en valores.

En el caso de la educación secundaria solo se cuenta con un libro, por lo que es evidente que el cien por ciento refiera ese material como el que usan.

Se profundizo un poco más respecto a la realización de los ejercicios:

3. La realización de los ejercicios, ¿ha representado una carga extra para ti y tus alumnos?			
		%	
Demanda de una mayor preparación, pero los resultados hacen que valga la pena	586	54.83	
Ninguna	306	28.68	
En algunas ocasiones	98	9.18	
En ciertos temas, es necesario desarrollar en paralelo el proceso normal	78	7.31	

Las respuestas anteriores dejan ver el proceso de cambio en el que se encuentran inmersas las y las profesoras. Al reconocer que los ejercicios requieren de mayor preparación, habla del interés porque las actividades se desarrollen de la mejor forma.

Por último, los profesores con su opinión delimitan las temáticas de futuros materiales. Llama la atención que la temática más solicitada refiera a la "Internet y nuevas tecnologías". Aquí se comprueba que cuando las y los profesores son sensibilizados en la importancia sociocultural que revisten los medios y las nuevas tecnologías, éstas entran en su agenda de interés.

5. ¿Qué temas propondrías para futuros libros?		
		%
Internet y nuevas tecnologías	1003	94.0
Ejercicios familiares	358	33.6
Vídeo digital	239	22.4
Publicidad	123	11.5
Fotografía digital	109	10.2

Sección C

Dirigida exclusivamente a los docentes que no hubieran iniciado el trabajo con el programa. Para esta investigación es de suma importancia conocer las razones por las cuales los profesores aún después de recibir la capacitación y los materiales, no inician el trabajo con ellos.

Al respecto, 183 profesores que equivalen al 14.64% del total de la muestra, no habían iniciado el trabajo del PEM-DVC. De estos profesores, 151 profesores que representan el 82.51% del total que aún no ha iniciado las actividades del PEM-DVC, mencionan que si pondrán en práctica el programa.

SI, ¿PARA CUANDO?		
		%
Próximo ciclo escolar	132	87.42
El próximo mes de manera piloto y el siguiente ciclo de manera formal	19	12.58

Como se puede apreciar, la totalidad de profesores que mencionan estar dispuestos a poner en práctica el PEM-DVC, han decidido esperar el inicio del

siguiente ciclo escolar. Al respecto dos reflexiones; por una parte se hace presente la inercia organizacional bajo la que se han manejado los profesores, toda vez que no conciben incorporar un programa nuevo a mitad del ciclo escolar. Por otra parte, es prueba de que estos profesores no han alcanzado a dimensionar a los medios y sus contenidos como apoyos y parte natural de los procesos educativos del aula escolar y no, como una materia.

Sólo 32 profesores y profesoras (17.49%) confirman su negativa a poner en práctica el programa.

NO. ¿POR QUÉ?		%
Primero tengo que cumplir con el programa oficial	18	56.25
Se complica mucho el trabajo escolar	18	56.25
No considero necesario incorporarlos regularmente a mi trabajo	12	37.50
Es un trabajo poco serio, se relajaría demasiado la disciplina en el salón	12	37.50
No me interesa	6	18.75
Es una pérdida de tiempo	6	18.75

Si observamos con detenimiento las razones que aducen para negarse a poner en práctica el programa, es indudable que se puede resumir en una sola expresión; el PEM-DVC problematiza la práctica tradicional de enseñanza, de ahí que consideren que se les complica el trabajo e incluso que este programa relajaría la "disciplina" de los alumnos.

Pudiera pensarse que estos profesores no cuentan con la información necesaria para decidirse a llevar a cabo las actividades del programa, sin embargo, los siguientes datos demuestran lo contrario:

2. ¿Cuentas con la información necesaria para iniciar el programa?			%
SI		156	85.25
NO		27	14.75

¿QUE INFORMACIÓN NECESITAS?			%
Consejos concretos que me ayuden a vincular a los medios con el programa oficial		27	14.75

Lo anterior pone de manifiesto la dificultad que tienen estos profesores para romper con la estructura tradicional de enseñanza. Esto queda confirmado con los siguientes datos:

4. ¿Te complica dejar el esquema tradicional de enseñanza?			%
SI		183	100.00
NO			0.00

ESPECIFICA			%
Tengo muchos años de experiencia con buenos resultados, no necesito cambiar nada		117	63.93
No se trata de eso, simplemente no me interesan los medios		53	28.96
Los medios son pérdida de tiempo, no son cultura		13	7.10

Si se revisan nuevamente los cuadros correspondientes a los instrumentos 4 y 5, se verá que existe continuidad en cuanto al porcentaje de profesores a los que no se les provoca un cambio de actitud y percepción hacia los medios.

Estos resultados, confirman la tesis de que mientras los profesores no tomen consciencia de la importancia sociocultural de la incorporación de los medios y las nuevas tecnologías, su incorporación y uso en el aula escolar jamás se dará.

En este caso concreto se observa que sólo el 14.64% no ha iniciado las actividades del PEM-DVC, pero que sólo el 2.56% del total de la muestra, manifiesta su rotunda negativa a incorporar las actividades del programa.

Por todo lo anterior, es pertinente estar conscientes de que siempre existirá un grupo de profesores y profesoras que se negarán rotundamente a cambiar su forma de relacionarse y enseñar a sus alumnos y alumnas, no tanto porque el esquema de sensibilización y capacitación no sea el adecuado, que aquí ha quedado demostrado que sí lo es, sino porque estamos hablando de estructuras mentales cerradas a cualquier cambio.

Sección D

Con los reactivos de esta sección, se evaluaron aspectos generales del programa, el impacto educativo en los alumnos y la forma en que los profesores aplican en otros espacios educativos, laborales o personales el programa.

A través de esta sección se conoció de puño y letra del profesor, todas sus observaciones y comentarios con la intención de establecer algunos puntos iniciales para el replanteamiento del programa.

✓ Con relación a la revista VISIÓN CRÍTICA:

Comencemos por identificar la efectividad de la revista *VISIÓN CRÍTICA*, toda vez que en los resultados de los instrumentos 1 y 5 aparece significativamente como un medio de difusión eficiente del PEM-DVC.

Dicha revista, editada por la Dirección de Soporte Educativo, área coordinadora del PEM-DVC, tiene como objetivo específico el *convertirse en un mecanismo de comunicación entre el área coordinadora y los docentes, que a través de ella se pueda informar y actualizar en temáticas coyunturales y, en determinados casos, difundir acciones de interés en la relación educación-comunicación*⁵⁶.

Por todo ello, es pertinente conocer y evaluar el uso que le dan los profesores respecto al objetivo que persiguen los coordinadores del programa.

1. ¿Has leído la revista <i>VISIÓN CRÍTICA</i> ?		
		%
SI	1197	95.76
NO	53	4.24

OPINIÓN		
		%
Permite estar actualizado en los temas de las nuevas tecnologías	995	83.12
Me gusta	989	82.62
Es interesante	765	63.91
Es útil	578	48.29
Un excelente esfuerzo para mantenernos actualizados y en contacto con las autoridades del programa	335	27.99

De inicio se puede advertir que la revista efectivamente es leída por casi la totalidad de los profesores de la muestra. Las tres opiniones más repetidas por los profesores tiene que ver con el gusto e interés que alcanza la revista.

⁵⁶ Informe anual de actividades de la Dirección de Soporte Educativo. Ciclo Escolar 1998-1999. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México, Noviembre 1999.

Para corroborar si efectivamente los profesores han leído la revista, se pidió que describieran brevemente los artículos que más les hubieran gustado. Para ello, al analizar las respuestas, sólo se tomaba como válida aquellas respuestas que describían perfectamente la temática y el sentido del artículo mencionado, aunque no mencionaran el título específico.

En aquellos casos donde se daban ideas sueltas, se catalogó bajo el rubro "no recuerdo alguno en específico". Cabe destacar que la gran mayoría pudo describir por lo menos dos artículos

2. Describe brevemente los artículos que más te han gustado			%
Televisión y educación para los medios	676	56.47	
Una mirada al inminente mañana	603	50.38	
El proceso de innovación tecnológica en Argentina	489	40.85	
Star Wars	335	27.99	
No recuerdo alguno en específico	156	13.03	
Editorial	116	9.69	

Llama la atención que los artículos ubicados en la primera y tercera posición, correspondan a colaboraciones de académicas e investigadoras de la comunicación, Maestra Mercedes Charles (México) y Doctora Beatriz Fainholc (Argentina) respectivamente. Toda vez precisamente la estructura de dichas colaboraciones fue académica y en el caso de Fainholc esta escrito con un lenguaje que por momentos puede dificultar su entendimiento. Sin embargo, los datos muestran que contrario a lo que pudiera pensarse, este tipo de artículos es del agrado de los y las profesoras.

El segundo artículo en preferencia, más bien corresponde a una sección fija en la revista, dedicada al análisis y reflexión humanística sobre los adelantos tecnológicos y la forma en que dichas tecnologías impactarán a la sociedad.

El artículo dedicado al análisis sociocultural de la película STAR WARS muestra la efectividad de la revista para el tratamiento de asuntos coyunturales que por razones obvias no pueden ser atendidas en los libros de la colección del PEM-DVC.

Así, se puede perfilar que el interés de los y las profesoras que reciben la revista VISION CRITICA, se encuentra orientado a temáticas académicas que les permitan entender la relación que se establece con los medios y a temáticas que tengan que ver con las nuevas tecnologías. Esto se confirma con los temas propuestos por éstos:

4. ¿Qué artículos sugieres para los próximos números?		
		%
Nuevas tecnologías	1117	93.32
Violencia en los medios	1002	83.71
Internet	999	83.46
Análisis de talk shows	764	63.83
Análisis de los "manga"	385	32.16
Equidad de género	347	28.99
Programas educativos multimedia	206	17.21
Televisión educativa	123	10.28
Análisis de la publicidad	106	8.86

Una vez más se puede advertir a la revista como un medio eficaz para el tratamiento de temas coyunturales como lo son el "análisis de talk shows" y "análisis de las mangas", propuestos por los profesores. Gracias a la revista, el PEM-DVC puede proveer de la información que requieren las y los profesores.

Respecto al uso que se da a la revista VISION CRITICA, se obtuvieron los siguientes resultados:

3. ¿Qué utilidad le das a la información de la revista?		
		%
La comparto con mis alumnos y compañeros de la escuela	442	36.93
Me mantiene informada y comunicada con todos los que participan en este movimiento educativo	442	36.93
Presto la revista a los alumnos y comentamos los artículos	397	33.17
Me actualiza	123	10.28

Resulta interesante observar que la revista es compartida y analizada con los alumnos y compañeros profesores⁵⁷. De esta forma, no sólo los profesores suscriptores son beneficiados.

De hecho, la revista VISION CRÍTICA cuenta con una sección dedicada para la publicación de experiencias o artículos de profesores y/o alumnos. Hasta el momento en los 9 números existentes, se ha contado con 12 colaboraciones de profesores y alumnos.

✓ Con relación al seguimiento y evaluación

No obstante que el objeto de estudio de la investigación que fundamenta la presente tesis, no está enfocado a la evaluación del impacto educativo y al desarrollo de la visión crítica en las y los alumnos, es inevitable indagar sobre los cambios que perciben los docentes en sus alumnos al llevar a cabo el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica, toda vez que si éstos no perciben cambios, dejarán de ver la utilidad del programa y por tanto, dejarán de participar en él.

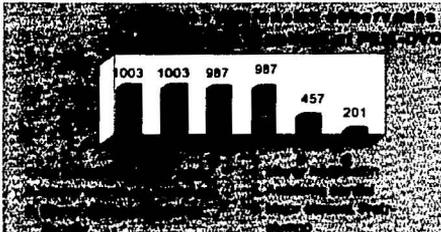
Por ello en la sección B de este instrumento, se preguntó a los profesores respecto a los cambios que observan cuando desarrollan una clase

apoyándose en los medios y al realizar las actividades del programa. Estos son los resultados:

4. Adviertes diferencias cuando desarrollas una clase donde involucras las actividades de este programa, contra un clase tradicional? ¿Cuáles

SI	1020	95.60
NO	47	4.40

¿Cuáles?		%
Los alumnos se comunican más y mejor	1003	94.00
Muestran mayor interés en la escuela	1003	94.00
Existe mayor disposición al trabajo por parte de los alumnos	987	92.50
Vienen más motivados a la escuela	987	92.50
Se consigue un ambiente cordial en el salón	457	42.83
Nos comunicamos mejor maestro y alumnos	201	18.84



Que los profesores refieran una mayor y mejor comunicación al interior del aula no hace más que confirmar la pertinencia del cambio en la dinámica comunicacional tradicional, pasar de una comunicación vertical a una horizontal.

⁵⁷ Esto último explica el alto porcentaje de profesores y profesoras que ubican a dicha revista como el mecanismo por el cual se enteraron del curso.

La motivación y cordialidad que observan, manifiesta la pertinencia educativa de las actividades del programa. El interés y la mayor disposición no son más que una consecuencia de la comunicación horizontal, toda vez que los y las alumnas se sienten en un ambiente que respeta y valora su opinión. Por ello no es de extrañarse que ahora hablen más, sienten la confianza para hacerlo.

Con el ánimo de ver si los profesores contestaron con la verdad la pregunta anterior, o si contestaron lo que creían deberían contestar, en la sección D, se pregunta una vez más a los profesores sobre los cambios observados.

1. En tu opinión, ¿cuáles son los principales cambios en los alumnos con el trabajo del PEM-DVC?		
		%
Se ha fomentado el trabajo colectivo y en equipos, mayor integración	1020	95.60
Desarrollan mayor capacidad de expresión oral	995	93.25
Cuestionan todo y a todos	797	74.70
Comienzan a ser un poco más críticos con relación a los programas que ven	532	49.86
Ponen mayor atención a las clases	526	49.30
Se comunican con mayor seguridad	483	45.27
Se encuentran motivados al trabajo dentro y fuera de clases	433	40.58
Se han vuelto más responsables	389	36.46

Si observamos el cambio que refieren en mayor porcentaje, tiene relación con el establecimiento de una mejor comunicación al interior del aula; el trabajo colectivo y en equipo eficiente, no es más que el resultado de una buena comunicación.

Lo anterior se ve reforzado cuando los profesores mencionan que sus alumnas y alumnos presentan mayor capacidad de expresión oral, que

cuestionan todo y a todos. Lo anterior da validez a lo mencionado por las y los profesores en la pregunta de la sección B, anteriormente comentada.

Se preguntó a los profesores si los padres han percibido cambios en sus hijos e hijas y si los han comentado con ellos. Nuevamente el incremento en la capacidad comunicacional es el aspecto más mencionado:

2. ¿Los padres de familia han observado cambios en sus hijos? ¿Cuáles?		
		%
Más comunicativos	1003	94.00
Mayor interés en hacer su tarea	995	93.25
Los ven más motivados (aunque no han investigado por qué)	682	63.92
Buscan platicar con ellos, les piden su opinión	672	62.98
Más rebeldes, responden a los padres y piden explicaciones	348	32.61

Como se puede apreciar existe coincidencia entre los cambios que perciben profesores y padres de familia. Es un hecho que al cambiar la dinámica comunicacional y educativa en el aula de clases, trae como resultado un ambiente cordial y colaborativo, en donde los y las alumnas se sentirán motivados y seguros de expresar sus puntos de vista.

Tanto profesores como padres advierten un cambio respecto al interés y responsabilidad de los alumnos/hijos para con las labores escolares, esto no es más que el resultado de la incorporación de los medios y de sus contenidos en la agenda de discusión escolar. Los y las alumnas se interesan más, porque ahora se habla de cosas que les son cotidianas, de su interés.

Reitero una vez más, aunque no se investigó el impacto educativo, los diferentes indicadores apuntan a un beneficio directo y casi inmediato en

las y los alumnos. Esto sin lugar a dudas, es un aspecto sujeto a investigación por parte de comunicólogos y educadores.

Que los profesores se motiven y sensibilicen en el curso introductorio y de "Historieta y video" y que observen cambios y beneficios inmediatos, explican en mucho el porque recomiendan el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica a sus compañeros e, incluso, porque le encuentra valor tanto en lo personal como en lo profesional.

Por ejemplo, en el cuestionario de evaluación (instrumento 2, anexo 2) aplicado a los 17 coordinadores del PEM-DVC en los niveles y modalidades educativas, es claro que se da utilidad personal al programa.

11. En tu vida personal, ¿te ha servido el enfoque que promueve el PEM-DVC? ¿Cómo?

Los 17 coordinadores contestaron que sí.

100%

¿Cómo?

	%	
Tengo hijos(as) adolescentes, ahora puedo entender mejor su comportamiento	11	64.71
Para comunicarme mejor con mi familia	9	52.94
Para no alarmarme de que mis hijos imiten cosas de la tele, aprendo a manejarla para el provecho de la familia	5	29.41
Me sirven para conocer mejor a mis hijos	4	23.53

En la sección A del instrumento 7, se preguntó a los profesores a este respecto:

7. En lo personal, te ha aportado algo involucrarte en un Programa de Educación para los Medios?

		%
En lo personal, me siento mejor preparado para los momentos de cambio que vivimos, ya no soy un espectador, sino un protagonista	1030	96.5
Como padre/madre de familia me ha ayudado para entender a mis hijas (os)	893	83.7
Mi ha inyectado amor por la vida y mi profesión	413	38.7
Cuando fui adolescente mis papás velan mal muchas de las cosas que yo hacía, música, ropa, amigos... lástima que no existiera el programa en aquél entonces	239	22.4
Me ha servido para acercarme sin prejuicios a mis hijos(as)	112	10.5
Me ha hecho recordar mi juventud	112	10.5

Si observamos las respuestas dadas por los coordinadores del PEM-DVC en los niveles y modalidades educativas, así como por la muestra de profesoras y profesores de grupo, se advierte que el programa tiene un reflejo en sus intereses y problemáticas familiares. El programa les es útil tanto profesional como personalmente, luego entonces por eso lo ponen en práctica en todos los espacios donde interactúan:

5. Además de tu escuela, ¿en donde más aplicas los ejercicios del PEM-DVC?

		%
En mi otro turno	730	68.42
En la casa	705	66.07
Forme un taller con los compañeros	125	11.72
En la secundaria donde trabajo	114	10.68
En la biblioteca de la escuela	63	5.90

Cuando un profesor o profesora se involucra en un programa complementario, regularmente sólo lo aplican en el turno por el que accedieron a dicho programa, esto es, si el profesor se inscribió a través de la escuela donde labora en la mañana, exclusivamente aplica el programa

en ese turno, no obstante que trabaje en otra escuela por la tarde o en otro espacio educativo.

Por el contrario, un alto porcentaje de los profesores que participan en el PEM-DVC lo aplican en los otros espacios donde trabajan; en su otro turno, en la casa, formando un taller, en la biblioteca, etcétera.

Lo anterior encuentra explicación en los resultados que éstos obtienen en sus aulas de clases.

Por ello, el cien por ciento de los profesores que al momento de la aplicación del instrumento 7, habían iniciado su trabajo con el programa, manifiestan su decisión de continuar trabajando con la ayuda del enfoque de la educación para los medios y participar en los cursos del PEM-DVC, esto es, están decididos a continuar su formación como educadores.

3.El próximo ciclo escolar, ¿continuarás aplicando el PEM-DVC?		
		%
SI	1067	100.00
NO		

4.Para el siguiente ciclo escolar, a que cursos del PEM-DVC asistirás?		
		%
Historieta y video como dispositivos pedagógicos	492	46.11
Televisión educativa	375	35.15
Guionismo	200	18.74

CONCLUSIONES

Y

RECOMENDACIONES

Las conclusiones de esta tesis, se prepararon a partir de los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación y a su vez, sirven de punto de articulación entre lo planteado como problema de investigación y las recomendaciones al Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica (PEM-DVC).

La organización de las conclusiones se encuentra en función de las variables que orientaron la investigación que sustenta esta tesis;

- Esfera institucional
 - estrategia operativa
 - como política mediática
- Esfera docente a individuo
- En torno al proceso de capacitación
- En torno a la operación y aplicación del programa en las escuelas

ESFERA INSTITUCIONAL

▪ Estrategia operativa

1. Todo programa o estrategia de intervención que se dirija a la escuela, debe tomar en cuenta el papel y poder que tiene la estructura de supervisión escolar (realidad no oficial –la mano invisible). Trabajar *con* y *para* estas instancias de poder, genera las condiciones de crecimiento de la propuesta.

2. Resulta estratégico trabajar *con* y *para* las instancias encargadas de la operación de los programas complementarios en las áreas centrales de cada uno de los niveles y modalidades educativas.

Queda claro que de no hacerlo así, estas instancias tienen el poder suficiente de bloquear el paso a propuestas y programas que a su juicio no responden a sus intereses, ya sean educativos, personales o de grupo.

▪ Como política mediática

1. El programa o intervención mediática, se ve fortalecido considerablemente, cuando logra convertirse en eje rector del uso de medios de la instancia del sistema educativo desde donde se opera, esto es, alcanzar el empoderamiento de los medios de comunicación educativos.

2. Es indispensable considerar la labor de difusión, entendida no como una estrategia para dar a conocer la producción o las estrategias

del programa, sino más bien, como una estrategia que permite utilizar los medios de comunicación gubernamentales, para la vinculación-difusión de diferentes corrientes teóricas y actores de la comunicación; académicos, de la sociedad civil, gubernamental o privada; que derive en una relación cíclica entre investigación-capacitación-producción-difusión.

DESDE LA ESFERA DOCENTE A INDIVIDUO

1. Cualquier programa o estrategia de intervención, debe contemplar a las y los profesores en su doble dimensión; como profesionales de la educación y como individuos.

2. Uno de los aspectos indispensables a considerar por cualquier programa de Educación para los Medios, es el provocar en las y los profesores destinatarios, un cambio en sus posturas docente e individuo, de tal forma que la rigidez de la primera y la indiferencia y negación de la segunda, den paso a una postura más crítica que provoque por un lado que las y los profesores busquen en los medios la posibilidad de aprovecharlos en el ámbito educativo y por otra, asuman su papel de audiencias y de esta manera reconozcan el papel que juegan los medios en la vida cotidiana y posteriormente en el ámbito educativo. En suma se deben provocar posturas más centradas y equilibradas.

3. Un programa de Educación para los Medios, que no logre romper con la rigidez de la dimensión docente de manera adecuada, ampliará la distancia que existe actualmente entre la escuela y los medios de comunicación.

EN TORNO AL PROCESO DE CAPACITACIÓN

1. Es recomendable que los programas de EPM o de intervención mediática, contemplen un proceso de capacitación permanente, dividido en niveles no secuenciales, esto es, distinguir entre el nivel introductorio y el formativo. De lo anterior, depende que los destinatarios pongan en claro un lenguaje y conocimientos en común y, que a partir de esto, estructuren por sí mismos la ruta a seguir, de acuerdo a sus necesidades e intereses.

2. El éxito y aceptación de las estrategias de capacitación, es el resultado del rompimiento del esquema de enseñanza tradicional, lineal y autoritario, por uno dinámico, lúdico e incluso confrontador, que explota al máximo recursos expresivos y emocionales.

EN TORNO A LA OPERACIÓN Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA EN LAS ESCUELAS

1. Resulta estratégico que las actividades de todo Programa de Educación para los Medios, se encuentren correlacionadas claramente con los planes y programas de estudio. Lo anterior permite incrementar las posibilidades de aplicación del programa.

2. Los y las docentes deben estar dispuestos a invertir los roles con sus estudiantes, abrir espacios de comunicación horizontal, cederles la palabra, aceptar las opiniones de ellos y permitir que se vuelvan los protagonistas de su propio aprendizaje. La autoridad del profesor se debe transformar; de saber todo y poder sancionar a quien no cumpla con las normas establecidas, ahora debe saber guiar la construcción

colectiva de las normas y orientar la búsqueda de soluciones a problemas que se plantean con el uso de los medios de comunicación como dispositivos pedagógicos.

Como resultado de la investigación, se hacen recomendaciones en la coordinación general del programa, en el curso de capacitación introductorio, y en la estrategia de seguimiento y retroalimentación. Dichas recomendaciones están encaminadas al fortalecimiento del Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica.

▪ **RECOMENDACIONES PARA LA COORDINACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA.**

1. Se deben distribuir de manera equitativa, las diferentes acciones al interior del PEM-DVC, de manera que surjan nuevos líderes al interior del mismo.

2. Es necesario reorientar la operación del PEM-DVC, de tal forma que sea visto como una acción institucional de la Subsecretaría de Servicios Educativos.

3. Resulta indispensable revisar el perfil de los talleristas, toda vez que se observa claramente que algunos y algunas de ellas, no cuentan con la capacidad y conocimientos requeridos.

▪ **RECOMENDACIONES PARA EL CURSO DE "INTRODUCCIÓN A LA PERCEPCIÓN, APROPIACIÓN Y USO DE LOS MEDIOS EN EL AULA; EL PROFESOR COMO EDUCOMUNICADOR".**

1. Ampliar el tiempo de duración del curso introductorio, pasando de tres sesiones a cinco, de tal forma que en las dos sesiones adicionales, se haga énfasis en los aspectos pedagógicos de la EPM y para desarrollar temáticas diversas.

2. Incorporar tres clases modelo con duración de una hora cada una. En estas sesiones, los talleristas deben desarrollar una clase con contenidos específicos del plan y programa de estudios de algunos de los niveles y modalidades educativas que comprendan los asistentes, de tal forma que con el ejemplo directo y con un análisis posterior, las y los profesores puedan advertir que aún los contenidos más "densos" pueden y deben de ser enriquecidos con los medios de comunicación.

3. En trabajo por equipos, los y las profesoras deberán desarrollar como actividad final del curso, una clase modelo con el apoyo de los medios de comunicación. Esta acción será precedida por una sesión de análisis, en donde las y los docentes manifiesten sus observaciones al trabajo desarrollado, poniendo especial énfasis en las dificultades y limitaciones a las que se enfrentaron y la forma en que les dieron solución.

4. Por la importancia que representan las nuevas tecnologías de información, es necesario dedicarles una jornada completa, esto es, que tanto en auditorio como en salones, se dedique la jornada exclusivamente al análisis de la importancia sociocultural y por ende, educativa de éstas.

5. Es necesaria la revisión urgente de las dinámicas que se emprenden en los salones, de tal forma que se asegure que efectivamente se van a desarrollar talleres activos y dinámicos.

▪ RECOMENDACIONES PARA LA ESTRATEGIA DE SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACIÓN.

1. Que se diseñe y publique una versión *on-line* de la revista *Visión Crítica*, en donde entre otras cosas, los y las profesoras puedan:

▪ Obtener información actual y coyuntural de manera oportuna, algo que por razones lógicas, ni los libros, ni la revista actual, pueden atender.

▪ Exponer sus dudas conforme se vayan presentando y recibir orientación oportuna

▪ Trabajar bajo la lógica hipertextual en la búsqueda y consulta de información

▪ Encontrar sugerencias y nuevos ejercicios a desarrollar en el aula de clases. El reporte de resultados de estas actividades o ejercicios, será por esta misma vía.

▪ Intercambiar experiencias con las y los otros profesores que participan en el programa

2. Que los cuestionarios e instrumentos de seguimiento impresos, se sustituyan gradualmente, por instrumentos vía la Internet o formatos de algún software comercial (sin que esto signifique la sustitución de las visitas directas o exposiciones). Lo anterior permitirá entre otras cosas:

▪ Conformar desde el inicio mismo, la base de datos de seguimiento, acortando con ello los tiempos actuales para disponer de dicha base de datos.

- Explotación y análisis inmediato de los resultados reportados por los y las profesoras.
- Reorientación de los recursos humanos dedicados al seguimiento y evaluación del programa.

Todas las recomendaciones realizadas, buscan no sólo fortalecer el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica, sino ampliar sus horizontes y coadyuvar a que los preceptos y metodología del mismo, puedan convertirse en un motor del cambio en el sistema educativo de la Ciudad de México y, por que no decirlo, de la educación de todo el país.

Quiero terminar la presente tesis, con un reconocimiento al trabajo desarrollado por cada una de las y los compañeros que trabajan en la coordinación del programa, a los y las profesoras de grupo, cuerpos directivos y de supervisión por la forma tan generosa en que participan, buscando mejorar la calidad de la educación.

Conocer la experiencia del PEM-DVC y saber que ha sido producto de un mexicano formado en instituciones de educación pública, inyecta de ánimos y de esperanza de que son posibles los cambios, de que los comunicólogos somos y seremos parte fundamental en el engranaje social del recién iniciado siglo XXI, el siglo de la comunicación y la convergencia tecnológica.

Como licenciada en Ciencias de la Comunicación me entusiasma levantar la mano y decir presente, en tan crucial momento de la historia de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

-
-
- AGUADED, IGNACIO (Coordinador). *Educación y medios de comunicación en el contexto Iberoamericano*. Universidad Internacional de Andalucía. España, 1995.
 - APARICI, ROBERTO Y GARCÍA MATILLA, AGUSTÍN. *Pedagogía de la imagen*. UNED, Madrid, España, 1991.
 - APARICI, ROBERTO (Coordinador). *La revolución de los medios audiovisuales*. Ediciones de la Torre. Madrid, España, 1993.
 - ARA GIL. *Análisis de mensajes para un TV educativa, en la formación del profesorado*. Editorial Santillana. Madrid, 1977.
 - AREVALO ZAMUDIO, JAVIER. *Paquete multimedia del curso de educación para los medios*. Universidad Pedagógica Nacional. México, 1994.
 - AREVALO ZAMUDIO, JAVIER. *Didáctica de los medios de comunicación*. Antología. SEP. México, 1997.
 - BARRIOS, LEONCIO. *Familia y televisión*. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Venezuela, 1992.
 - CARAY BAZALGETTE. *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Editores Morata, S.A. Madrid, 1991.

- CÁRDENAS, EMILIO. "Educación y medios de comunicación". En **CUADERNO DE TRABAJO No. 4**. De la Cumbre Internacional de Comunicación. México; Febrero de 1997. CENECA / CPU. Santiago de Chile, 1991.
- CENECA. **El televidente activo**. CENECA, Santiago de Chile, 1992.
- CENECA. **Manual latinoamericano de educación para los medios**. OREARC - UNESCO. Santiago de Chile, 1992.
- CONAPO. **La televisión y los niños**. México, 1986.
- CORONA, SARAH. **El genio en la botella. Un uso activo de la televisión**. Editorial Terra Nova. México, 1984.
- CORONA, SARAH **Televisión y juego infantil**. UAM-X, México, 1989.
- CHARLES, MERCEDES Y OROZCO, G. **Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios**, Trillas, México, 1990.
- CHARLES, MERCEDES. Y OROZCO, G. **Educación para los medios: una propuesta integral para los maestros, padres y niños**. ILCE-UNESCO, México, 1992.
- CHARLES, MERCEDES. **Guía del televidente para padres de familia**, Vol.1. ILCE. México, 1994.
- FERRAN GONZÁLEZ, I. MONGE. **En el dial de mi pupitre; las ondas, herramientas educativas. Colección Medios de Comunicación en la enseñanza**. Editorial GG. Madrid, 1992.
- FERRES, JOAN. **Televisión y Educación**. Paidós. Papeles de comunicación No. 18. España, 1994.
- FUENZALIDA, VALERIO. **Educación para la Televisión**. CENECA, Santiago de Chile, 1987.
- FUENZALIDA, VALERIO Y HERMOSILLA, MA. ELENA. **El televidente activo: Manual para una recepción activa de la TV**.
- FUENZALIDA, VALERIO Y HERMOSILLA, MA. ELENA. **Visiones y ambiciones del televidente**. CENECA, Santiago de Chile, 1989.
- FUENZALIDA, VALERIO. "La apropiación educativa de la telenovela". Revista **DIA-LOGOS** de la comunicación No. 44. FELEFACS, Lima, Perú, 1996.
- FUNK, J. A. **Video Games. Adolescent Medicine: State of the Art Review**. 1993.

- G. SINGER, DOROTHY, SINGER, JERONOME L., ZUCKERMAN, DIANA M., **Getting the most out of TV**. Goodyear Publishing Company, Inc. Santa Monica, California 1981.
- GAGNÉ, R. **Las condiciones del aprendizaje**. Editorial Panamericana, México, 1977.
- GARCÍA CANCLINI, NESTOR. **Los nuevos espectadores; cine, televisión y video en México**. IMCINE – CNCA, México, 1994.
- GARCÍA CANCLINI, NESTOR (coord). **El consumo cultural y su estudio en México**. CONACULTA, México, 1993.
- GARCÍA, CAROLA. "La oferta publicitaria en México". En **ANUARIO DE INVESTIGACIÓN DE LA COMUNICACIÓN No. 3** CONEICC. México, 1996.
- GARCÍA GÓMEZ, EMILIO. **Radio y televisión educativas**. Editorial KLEOS, Zaragoza, 1989.
- GARCÍA-MATILLA, A. Y MARTÍNEZ, L.M. "Una T.V. para la Educación". En **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA No. 241**. España, 1995.
- GOLDSTEIN J. **Video Games. A review of Research**. Bruselas: Toy Manufactures of Europe, 1977.
- GONZÁLEZ, EVARISTO. "Aprender Ciencias Naturales con la T.V.". En **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA No. 235**. España, 1995.
- KAPLÚN, MARIO. **A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa**. UNESCO, Chile, 1993.
- KAPLÚN, MARIO. **Producción de programas de radio**. Editorial Ciespal. Quito, 1980.
- LAZO, YOLANDA, HERNÁNDEZ VIL, GUADAUPE. **Programa de educación para los Medios. Talleres para niños de escuela primaria 5o. y 6o. grados**. ILCE, México D.F., 1991.
- LAZO, YOLANDA y HERNÁNDEZ, GUADALUPE. **Programa de educación para los medios. Taller para alumnos. Guía del coordinador, quinto y sexto grado**. ILCE, México, 1994
- LÓPEZ, MARITZA Y GÓMEZ, M. GRISELDA. **Los niños cuentan. Libros de prácticas comunicativas**. Ministerio de Comunicaciones. Bogotá Colombia, 1997.
- MERLO, TATIANA. **La educación y el mensaje televisivo**. Fundación Navarro Viola, Argentina, 1996.
- MICHEL, GUILLERMO. **Para leer los medios**. Trillas. México, 1990.

- MONTOYA, MARTHA E. *¿Un nuevo modelo de comunicación en América Latina?* Colección Rotativa. Universidad de Veracruz, México, 1992.
- MORDUCHOWICZ, ROXANA. CALOMADRE, ROSA. MARCON, ATILIO Y MINZI, VIVIANA. *El mundo al alcance de la escuela. Los medios de comunicación en la transformación educativa.* Secretaría de Educación. Municipalidad de Buenos Aires. Argentina.
- NOYOLA, ANTONIO. *Imágenes sonoras.* SEP-UPN. México, 1994.
- OCHOA GUILLÉN, LOURDES. *Manual para la producción de efectos especiales para audio.* ILCE. México, 1988.
- OROZCO, GUILLERMO. *Programa de educación para los medios. Guía del televidente para padres de familia.* Volumen 2. ILCE. México, 1994.
- OROZCO, GUILLERMO. *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo.* Ediciones de la Torre. UIA. Madrid, España, 1996.
- PADILLA GONZÁLEZ, RAMON. *Manual para la elaboración de Historieta.* ILCE. México D.F., 1992. 1a. Reimpresión.
- PEÑA, A. VLADIMIR. Talleres de Radio y Televisión en la Educación Primaria. "Radio San Bernabé" y "Canal Uno". Tesis. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. México, 1987.
- PEÑA, A. VLADIMIR. *Educación Para los Medios: Desarrollo de la Visión Crítica.* (Volúmenes 1, 2 y 3). S.E.P. Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, 1996.
- PEÑA, A. VLADIMIR. "Programa de Educación para los Medios. En la búsqueda del Desarrollo de la Visión Crítica". En Revista *EDUCACIÓN. No. 51, 53 y 54.* S.E.P. Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1997.
- PEÑA, A. VLADIMIR. "Educomunicación: retos y perspectivas ante el Siglo XXI". En Revista *EDUCACIÓN. No. 52.* S.E.P. Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1998.
- PEÑA, A. VLADIMIR Y VIVEROS, FRANK. *Educación para la Comunicación: desarrollo de la visión crítica en adultos.* Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, 1997.
- PEÑA, A. VLADIMIR Y VIVEROS, FRANK. *Educación con los medios.* Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, 1997.
- PEÑA, A. VLADIMIR Y VIVEROS, FRANK. *La Radio en la Escuela.* Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, 1997.
- PEÑA, A. VLADIMIR Y VIVEROS, FRANK. *Tv y Escuela ¿Amigos y/o enemigos?* Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, 1997.

- PEÑA, A. VLADIMIR Y VIVEROS FRANK. **Comunicación familiar y medios.** Colección, Guía para padres. Programa, Sí para nuestros hijos. Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, 1999.
- PEÑA, A. VLADIMIR Y VIVEROS FRANK. **El comic: héroes o villanos.** Colección, Guía para padres. Programa, Sí para nuestros hijos e hijas. Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, 1999.
- PEÑA, A. VLADIMIR Y VIVEROS FRANK. **Del bolero al hip-hop... la radio que nos tocó vivir.** Colección, Guía para padres. Programa, Sí para nuestros hijos e hijas. Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, 1999.
- PEÑA, A. VLADIMIR Y VIVEROS FRANK. **Antes, durante y después de ver televisión.** Colección, Guía para padres. Programa, Sí para nuestros hijos e hijas. Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, 1999.
- PEÑA, A. VLADIMIR Y VIVEROS FRANK. **Mitos y ritos de los videojuegos.** Colección, Guía para padres. Programa, Sí para nuestros hijos e hijas. Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. México, 1999.
- PEÑA, A. VLADIMIR. TELLEZ EDUARDO Y VIVEROS, FRANK. **Estructuración de programas de Educación Abierta y a Distancia en la formación y capacitación continua de profesionales ante la demanda del mundo globalizado.** U.N.A.M. México, 1998.
- PEÑA, A. VLADIMIR. En búsqueda de la Visión Crítica perdida. Tesis Maestría en Tecnología Educativa. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México, 2000.
- PEÑA, A. VLADIMIR. Niñas, niños y jóvenes en la era de la comunicación global y la convergencia tecnológica. Visión Crítica Tercer Milenio. México, 2001.
- POLONIATO, ALICIA. **Géneros y formatos para el guionismo en televisión educativa.** ILCE. 2a. edición. México, 1992.
- PRIETO CASTILLO, DANIEL. **Elementos para el análisis de mensajes.** ILCE. México, 1991.
- REBEIL CORELLA, MARIA ANTONIETA. **Propuesta para asociaciones de televidentes. Taller de recepción crítica.** UAM-Xochimilco, 1987.
- SALMONES, LOURDES. **Programa de Educación para los Medios. Taller para alumnos.** Guía del coordinador. ILCE, México, 1994.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria.** México, 1994.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **Didáctica de los Medios de Comunicación.** Antología. México, 1997.



SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL

Fecha de la Reunión: _____

Nivel Educativo: _____

Estimadas maestras y respetados maestros:

Con el ánimo de conocer sus necesidades y sugerencias, una vez más la Subsecretaría solicita su valioso apoyo para que respondan con toda libertad las preguntas del presente cuestionario.

1. ¿Cómo evalúa la mecánica actual de las juntas de Consejo Técnico?

MB	B	R	P

2. ¿Cómo evalúa los Talleres Inter-anales?

--	--	--	--

3. ¿Cuál es su evaluación respecto a las reuniones técnicas de supervisión con los mandos de la Subsecretaría ?

--	--	--	--

4. Qué temáticas sugiere para las reuniones de Consejo Técnico:

5. Qué temáticas y mecánica de trabajo sugiere para los talleres inter-anales:

ACTUALIZACIÓN Y SUPERACIÓN DOCENTE

1. ¿Cómo evalúa los cursos de Carrera Magisterial?

MB	B	R	P

2. ¿Considera que los cursos de Carrera Magisterial se ajustan a sus necesidades?

SI	NO

¿Por qué?

3. ¿Cuántos Centros de Maestros conoce, con que regularidad asiste a ellos y cuál es el Centro de Maestros que más utiliza?

4. ¿Cuál es su evaluación respecto a las opciones de actualización que se imparten en los Centros de Maestros?

MB	B	R	P

¿Por qué?

5. Cuántos cursos tomó en el presente ciclo escolar, en atención a:

Tipo de curso	Número de cursos	Nombre
Valor escalafonario		
Carrera Magisterial		

Por superación profesional/personal		
-------------------------------------	--	--

6. Mencione el curso que más le haya gustado y explique ¿por qué?

7. ¿Qué motivo el que escogiera ese curso? ¿Cómo se enteró del mismo?

8. Mencione el curso que menos le haya gustado y explique ¿por qué?

9. ¿Qué motivo el que escogiera ese curso? ¿Cómo se enteró del mismo?

10. Mencione los cursos que le gustaría tomar en el presente ciclo escolar

11. ¿Qué sugerencias haría para que los cursos que se imparten tengan una mayor calidad?

SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EXTENSIÓN EDUCATIVA
DIRECCIÓN DE SOPORTE EDUCATIVO

Nombre: _____

Nivel Educativo: _____

Función: _____

1. Menciona los cinco programas complementarios que más demanda tiene:

2. Menciona los cinco cursos que más demanda tiene:

3. En función de los programas complementarios y de los cursos más solicitados, ¿cómo calificaría al Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica (PEM-DVC)?

4. Describe en que consiste el PEM-DVC

5. ¿Desde cuándo estas involucrado en el PEM-DVC? ¿Cómo te involucraste?

6. ¿Desde tu punto de vista, que hace diferente al PEM-DVC de los demás programas?

7. ¿Cuál es tu participación en el PEM-DVC?

8. En función del seguimiento que realiza del PEM-DVC, ¿cuál es la opinión que tienen los profesores de dicho programa?

9. ¿Qué opinan de los cursos?

10. ¿Qué opinan de los libros?

11. En tu vida personal, ¿te ha servido el enfoque que promueve el PEM-DVC? ¿Cómo?



**INTRODUCCIÓN A LA PERCEPCIÓN, APROPIACIÓN Y USO DE LOS MEDIOS EN EL AULA:
EL PROFESOR COMO EDUCADOR
Cuestionario Inicial**

Estimadas(os) profesoras (es):

Con el propósito de conocer cuáles son tus referentes en cuanto a la comunicación y la Educación para los Medios, te pedimos contestes el siguiente cuestionario.

1. ¿Numere por orden descendiente, los medios de información que utiliza cotidianamente?

Periódico	
Revistas	
Radio	
Televisión	
Internet	
Cine	

Otros: _____

2. Para apoyar sus clases, ¿qué medios utiliza cotidianamente? Numérelos en orden descendiente.

Periódico	
Pizarrón	
Revistas	
Radio	
Computadora/Internet	
Video	
Rotafolio	
Televisión	
Carteles	
Diapositivas	

Otros: _____

3. Como profesor, ¿consideras que los medios de comunicación son determinantes en la educación de los niños y las niñas?

SI () NO ()

Por qué: _____

4. Como profesor, ¿consideras que los medios influyen en los niños de forma:

Positiva () Negativa () Ni positiva/ni negativa ()

Por qué: _____

5. Personalmente, consideras que los medios de comunicación son:

Dañinos () Ni dañan/ni útiles () Útiles ()

6. ¿Cómo calificarías el uso que le da tu familia a los medios de comunicación?

Positiva () Negativa () Ni positiva/ni negativa ()

Por qué: _____

7. Define lo que consideras es la Educación para los Medios.

8. ¿Por qué estas en este curso?

9. ¿Por que medio te enteraste del curso?

10. ¿Cuáles son tus expectativas respecto al presente curso?



**INTRODUCCIÓN A LA PERCEPCIÓN, APROPIACIÓN Y USO DE LOS MEDIOS EN EL AULA:
EL PROFESOR COMO EDUCOMUNICADOR
Cuestionario de salida**

Estimadas(os) profesoras (es):

Ha concluido el curso y resulta indispensable conocer de manera directa tus impresiones y sugerencias. Mucho nos ayudará que respondas con libertad absoluta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es tu opinión respecto a los medios de comunicación?

2. ¿Consideras que cambio tu postura frente a los medios de comunicación? ¿cómo?

3. Define lo que consideras es la Educación para los Medios:

4. ¿Cuál es tu papel como educador?

5. ¿El curso logró motivarte para incorporar a los medios de comunicación en tu práctica cotidiana? SÍ () NO ()

¿Por qué?

6. ¿Cuál fue el tema o temas que más llamaron tu atención?

7. ¿Qué opinas del curso? ¿Lo recomendarías?

8. Con base a tu experiencia en otros cursos, ¿qué aspectos hacen diferente al curso de visión crítica?

9. ¿El curso respondió a tus expectativas? SÍ () NO ()

¿Por qué?

10. ¿De que manera se relaciona lo aprendido en el curso con tu vida profesional y personal?

11. ¿Pensas continuar tu formación como educador?

SÍ () En este caso ¿con que curso continuarás?

NO () Explica por qué:

12. Sugerencias para mejorar el curso y el programa:



CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO

Estimadas(os) profesoras (es):

El Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica, se encuentra en etapa de seguimiento y evaluación. Esto con el ánimo de identificar aquellos aspectos que merecen atención y en su caso, modificación.

En esta ocasión solicitamos tu apoyo para responder las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué medio te enteraste del curso? ¿Por qué asististe?

2. ¿Con cuánto tiempo de anticipación te enteraste de la realización del curso?

3. ¿A cuántos cursos de Educación para los medios has asistido, menciona cuáles?

4. ¿Mantienes comunicación con los coordinadores generales del programa? ¿Por qué medios?

Gracias por tu tiempo y apoyo. Recibe un fuerte abrazo.



ENTREVISTAS (OBSERVACION DIRECTA)

SESIONES 1 Y 2

- 1. Veo que viene con mucho entusiasmo, incluso con una sonrisa en el rostro, ¿por qué?**
- 2. ¿Con quién viene al curso?**
- 3. ¿Por qué trajo a su hija (o)?**
- 4. ¿Qué siente durante las sesiones del auditorio?**
- 5. ¿Qué es lo que más le ha gustado hasta el momento?**

PREGUNTAS POSTERIORES A LA CLAUSURA

- 1. Me di cuenta que lloró durante la canción, ¿por qué?**
- 2. ¿Cómo profesor(a), puede definir lo que se lleva de este curso?**
- 3. ¿Cómo padre / madre puede definir lo que le aportó este curso?**

**SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EXTENSIÓN EDUCATIVA
DIRECCIÓN DE SOPORTE EDUCATIVO**

FECHA: _____

Nombre	Grado/Grupo	
Escuela:		
Turno	Núm. Alumnos	Teléfono

Presentación:

Apreciadas maestras y respetados maestros, reciban un cordial saludo. Tal como se mencionó en el curso de capacitación "INTRODUCCIÓN A LA PERCEPCIÓN, APROPIACIÓN Y USO DE LOS MEDIOS EN EL AULA; EL PROFESOR COMO EDUCOMUNICADOR", estamos construyendo un nuevo camino educativo con miras a que nuestro trabajo resulte pertinente con relación a la realidad que viven nuestras nuevas generaciones. Este camino lo estamos construyendo todos los involucrados en la educación y especialmente los que participamos en el Programa de Educación para los Medios: desarrollo de la visión crítica (PEM-DVC).

Para que las estrategias que diseñamos no sean producto de "escritorio", es necesario conocer tu opinión y experiencias obtenidas con la aplicación de los materiales del PEM-DVC. En atención al compromiso contraído con ustedes en el sentido de no provocar una carga administrativa extra para ustedes, se presenta este breve cuestionario, el cual no les demanda de más de 7 minutos de su tiempo.

A continuación encontrarán una serie de preguntas que aportarán información valiosa para todos. ¡Gracias por su apoyo!

Instrucciones:

Lee atentamente las preguntas y/o afirmaciones y contesta con una X en la opción que más se acerque a la realidad vivida. En los casos donde se requiere alguna especificación, te rogamos expresar lo que más puedas y en su caso, utilizar si lo requieres, la parte posterior de la hoja.

SECCIÓN A

En términos generales:

1. ¿Has iniciado el trabajo del PEM-DVC? Sí () NO ()

(en caso de que sea negativa tu respuesta, pasa directamente a la SECCIÓN C de este cuestionario)

2. ¿Desde que mes vienes trabajando con el PEM-DVC (anota el mes)?

3. El curso de introducción es congruente con lo que estas desarrollando, si/no, por qué?

4. ¿Te ha sido difícil el trabajo con el PEM-DVC, si/no por qué?

5. La respuesta de los niños ha sido:

- () Mucho interés
- () Como cualquier otro tema
- () No les interesa

Especifique:

6. ¿Cuál era tu opinión hacia los medios antes del curso? Con el trabajo del PEM-DVC se ha modificado? ¿De qué manera?

7. En lo personal (como padre/madre de familia, como hijo, hermano, etcétera) te ha aportado algo el involucrarte en un Programa de Educación para los Medios?

SECCIÓN B

Con relación a los libros

1. ¿Consideras que los contenidos de los libros son adecuados a las necesidades educativas de tus alumnos? ¿Sí/No, por qué?

2. El desarrollar los ejercicios en el aula escolar es:

() Fácil () Regular () Difícil

¿De qué manera se adaptan a los contenidos curriculares?

¿Qué libro es el que más has usado?

Preescolar:

Comunicación familiar y medios ()

El comic: héroes o villanos ()

Del bolero al hip hop; la radio... ()

Antes, durante y después de ver televisión ()

Mitos y ritos de los videojuegos ()

Primaria

Educación con los medios ()

La radio en la escuela ()

Tv y Escuela ¿Amigos y/o enemigos? ()

Secundaria/Adultos

Educación para la comunicación ()

3. La realización de los ejercicios, ¿ha representado una carga extra para ti y tus alumnos?

4. ¿Adviertes diferencias cuando desarrollas una clase donde involucras las actividades de este programa, contra una clase tradicional? ¿Cuáles?

5. ¿Qué temas propondrías para futuros libros?

SECCIÓN C

En caso de no haber iniciado a la fecha el Programa, no hay problema. Sin embargo, nos gustaría conocer las razones que motivan esto. Por lo tanto, te pedimos de favor, contestar de manera directa y con toda libertad las siguientes preguntas:

1. ¿Piensas poner en práctica el PEM-DVC con tus alumnos? En caso de ser sí, ¿aproximadamente para cuando? En caso de ser no, especifica tus razones.

2. ¿Cuentas con la información necesaria para iniciar el programa?
SI () NO ()

En caso de ser no, especifica que información requieres?

3. De acuerdo a tu plan anual de trabajo, te complica tu organización curricular integrar las actividades del PEM-DVC?

SI () NO ()

En caso de ser sí, especifica por qué:

4. ¿Te complica dejar el esquema tradicional de enseñanza?

SI () NO ()

Si tu respuesta es sí, especifica si requieres asesoría y de qué tipo:

5. ¿Te interesa el tema de los medios de comunicación en la educación?

SECCIÓN D:

Con relación a la revista VISION CRITICA

1. ¿Has leído la revista VISION CRITICA?

SI () NO ()

Si tu respuesta es sí, especifica qué opinas de ella:

2. Describe brevemente los artículos que te han gustado más:

3. ¿Qué utilidad le das a la información de la revista?

4. ¿Qué artículos sugieres para los próximos números?

Con relación al seguimiento y evaluación

Tenemos un compromiso contigo. El PEM-DVC es un programa que no obliga a nada y a nadie. Todo se hace por el amor y compromiso que se tiene para con la educación. Por ello, nuestra estrategia de seguimiento y evaluación debe ir acorde a éstos principios y desde ahora te decimos que respetaremos tu posición y opinión.

1. En tu opinión, ¿cuáles son los principales cambios en los alumnos con el trabajo del PEM-DVC?

2. ¿Los padres de familia han observado cambios en sus hijos? ¿Cuáles?

3. El próximo ciclo escolar, ¿continuarás aplicando el PEM-DVC?
SI () NO ()

4. Para el siguiente ciclo escolar, a que cursos del PEM-DVC asistirás?

- () Historieta y video como dispositivos pedagógicos
- () Guiónismo
- () Televisión educativa

5. Además de tu escuela, en dónde más aplicas los ejercicios del PEM-DVC:

6.