



Sujetos sociales de la educación para los medios de comunicación en la educación básica de México

Hacia un perfil general de los maestros, padres de familia y niños en México que permita ubicar sus características como sujetos sociales y sus posibilidades para involucrarse en un programa de educación para los medios.

Guillermo Orozco G.
Mercedes Charles C.

Con el propósito de desarrollar investigaciones cuyos resultados puedan sugerir propuestas educativas con posibilidades de aplicarse en el contexto latinoamericano, el ILCE dio continuidad al Proyecto de Desarrollo de una Metodología de Apoyo para la Formulación de Currícula Complementarios a la Educación Básica, Destinados a la Autoformación en el Análisis y Evaluación de Mensajes Difundidos a Través de los Medios Masivos de Comunicación (DEMAFOCCEB). En esta edición presentamos la segunda parte del reporte de investigación sobre las características de un Programa de Educación para los Medios (EPM)

que considere la problemática y el ámbito de los sujetos sociales a quienes estará dirigido, en este caso en México.

Aprovechamos la oportunidad para hacer del conocimiento de autoridades e investigadores educativos que el ILCE pone a su disposición el reporte metodológico, así como los contenidos seleccionados y las estrategias pedagógicas-comunicacionales definidas para su aplicación. Asimismo, en este artículo se dan a conocer los principales lineamientos que orientan la fase experimental de la propuesta desarrollada, a partir del análisis de experiencias similares y de un acercamiento crítico

a las posibilidades de implementar proyectos de esta naturaleza en nuestros países.

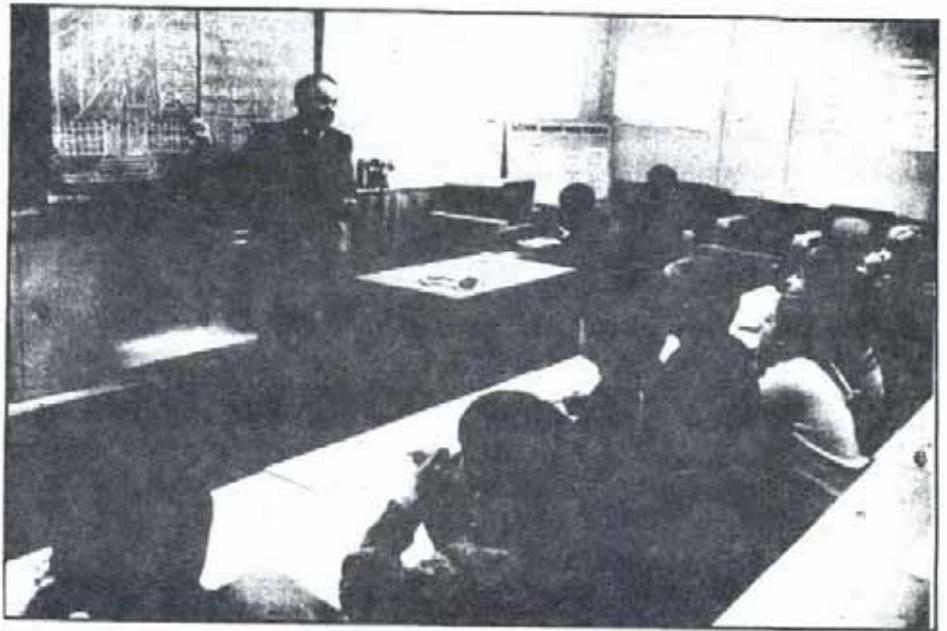
LOS MAESTROS

Por mucho tiempo, ha predominado la visión del maestro como una persona con una "vocación especial" para enseñar y, en gran medida, para prestar un servicio social a su comunidad. Si bien esta percepción estuvo sustentada en la realidad con muchos ejemplos de maestros cuyo altruismo y entrega se proponían como modelo a las nuevas generaciones, paulatinamente la visión ha cambiado, no obstante que aún se considere el ser maestro como algo más que simplemente

*Véase Rev. Tecnología y Comunicación Educativas núms. 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9/10 y 13.

desempeñar una profesión
(Parra, 1985).

Hoy en día, ser maestro de educación básica es ser empleado de "una gran burocracia educativa en la cual la función enseñanza-aprendizaje de la escuela tiende a ser reemplazada por las funciones de administración y custodia" (Eddy, 1985, p. 75). De esta manera, la práctica profesional real del maestro es transformada y ahora se realiza en distintos espacios: el aula, la escuela, la comunidad y la delegación sindical; en cada uno de ellos se encuentra determinada de una forma concreta (Aguilar, 1986).



En el aula, el plan de estudios y el libro de texto marcan la actividad docente, aunque no la determinen totalmente. Esto porque, independientemente de lo que haga o deje de hacer el maestro, tiene que cumplir los objetivos estipulados por las autoridades educativas y seguir los libros de texto de la SEP, ya que los exámenes y evaluaciones de los niños se basan en sus contenidos (Orozco, 1987c).

En la escuela, la actividad docente se encuentra, además, determinada por la organización específica de la vida escolar, la distribución y disposición de los espacios físicos, las normas y reglamentos escolares y, especialmente, por el tipo concreto de relaciones entre los diferentes maestros. El director juega un papel central en la ambientación escolar, en todos los sentidos, al permitir u obstaculizar determinado tipo de relaciones dentro y hacia afuera de la escuela (Becker, 1985).

La comunidad en la que está inserta la escuela también ejerce una influencia en la práctica del maestro, al apoyar de diversas maneras su acción pedagógica y, en general, a la escuela como tal. Así, los maestros saben cuándo la comunidad colabora con su práctica y cuándo se desentiende de la educación de los niños, dejando a la escuela la mayor responsabilidad para su formación. Hay comunidades más "cooperativas" que otras, lo cual incide diferencialmente en el desempeño de los alumnos y en el esfuerzo del maestro (Orozco, 1988c).

Al ser esencialmente empleados, los maestros en México —al igual que en América Latina y otros países— constituyen un gremio con una creciente influencia en el escenario nacional. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) aglutina a un millón de maestros. El papel del SNTE no sólo se define y realiza frente

a otros grupos, a la Secretaría de Educación Pública o la del Trabajo y Previsión Social, sino que tiene repercusiones importantes en la práctica profesional de los maestros (Sandoval, 1985).

Así, los maestros de educación básica se encuentran insertos dentro de una estructura burocrática y sindical en la que existe un conflicto creciente de intereses económicos y políticos a la vez que un mayor control de su práctica docente.

Situación Actual de los Maestros

Académicamente, el maestro ya no es una figura tan relevante como lo era antes, aunque su prestigio varía de comunidad a comunidad. Esto se debe, en parte, a la burocratización de la profesión. La motivación para seguirse formando o actualizando responde casi exclusivamente a intereses de ascenso: lo que importa es obtener el certificado de tal o cual curso e ir ganando puntos.

A diferencia de otros profesionales cuya movilidad social no implica dejar de hacer aquello que los define como tales, para el maestro, un ascenso en la jerarquía sí implica abandonar la docencia y dedicarse a labores administrativas o sindicales, fuera del aula y por supuesto "no frente a los alumnos" (Sandoval, 1985).

El sindicato ejerce un control efectivo, aunque más o menos invisible, del ascenso de los maestros. La sección sindical es la que autoriza los cambios de escuela y/o de delegación. Muchas veces, estos cambios son buscados por los maestros como parte de una promoción. Hay zonas y escuelas más prestigiosas que otras o simplemente "más cercanas" a los centros de poder (Sandoval, 1985). Al interior de las escuelas, además, las relaciones que los maestros entablan con el director tienen varias repercusiones.

Por todo lo anterior, los maestros en general están sujetos a ciertas restricciones ideológico-políticas y son objeto de un control sindical cada vez mayor. Por tanto, las innovaciones en las prácticas profesionales están bastante restringidas, y cuando se dan ya han pasado por la aprobación de los representantes sindicales.

Algunas Diferencias entre los Maestros

No obstante que todos los maestros se hayan convertido en empleados, reciban un sueldo muy bajo y sean objeto de presiones y restricciones similares, no constituyen un conjunto totalmente homogéneo. Variables tales como la edad, el género,

la región, y la adscripción laboral y política diferencian claramente a los maestros.

Los maestros "viejos" tienden a concebir su práctica más como un servicio y hacen énfasis en cierto tipo de valores, como la dedicación profesional, la responsabilidad, el "amor" a la enseñanza. Muchas veces, estos maestros critican a los jóvenes por su desamor a la profesión y su proclividad a confiar en teorías y métodos innovativos, en lugar de aplicar los modelos pedagógicos tradicionales. A su vez, los maestros "jóvenes" tienden a deslegitimar la acción pedagógica de los viejos y a considerarlos desactualizados.

Con base en la caracterización alcanzada, no es posible esperar que todos los maestros puedan involucrarse en algún programa de educación para los medios de la misma manera.

El 70% de los estudiantes en las escuelas normales son mujeres. En zonas rurales, sin embargo, la proporción es inversa: el 70% son hombres. Aproximadamente dos terceras partes del millón de maestros en ejercicio son mujeres. Sólo de la ciudad de México, donde están concentrados 80,000 maestros, el 74% son mujeres. No obstante ser mayoría, ser *mujer* en el magisterio tiene varias implicaciones.

La mujer maestra, por lo general, no ocupa tantos puestos altos en la jerarquía administrativa

o sindical. La mayoría de los dirigentes e inspectores de zona son hombres (Cortina, 1986).

Aunque ser maestra tiene ciertas ventajas y prestigio social en comparación a otras profesiones como la enfermería, el trabajo en laboratorios clínicos o la preparación de alimentos, las maestras sufren una clara discriminación. Por ejemplo, a diferencia de lo que sucede con los hombres, su estado civil sí es una variable determinante de su ascenso en la jerarquía profesional.

Ser maestro en una zona rural es diferente a serlo en una urbana, no sólo en términos de características de la población, sino principalmente en cuanto al tipo de recursos disponibles y al prestigio social. Por lo general, en los pequeños poblados, el maestro tiene mayor legitimidad en la comunidad, pero su autopercepción de profesional es más baja, que los maestros en zonas urbanas. Esto se comprobó en una encuesta reciente a maestros rurales, quienes expresaron que su estancia en esas zonas era pasajera y su meta era estar en las ciudades (Muñoz, 1983).

Cabe destacar que los maestros recién egresados de las normales ejercen en los poblados más pequeños por un tiempo y como premio a su desempeño profesional y "lealtad sindical" se les acerca a ciudades más importantes. De esta manera, hay una coincidencia entre la edad del maestro y la zona donde labora: los más jóvenes en los pequeños poblados y los mayores

en la ciudades. Además del deseo legítimo por ascender socioeconómicamente, los maestros en zonas rurales tienen menos satisfactores económicos que los de zonas urbanas.

Comúnmente, los maestros de escuelas *públicas* gozan de mayor legitimidad entre los padres de familia de clase media-baja y baja y, en general, parecen gozar de un mayor prestigio que los maestros de escuelas *privadas* entre comunidad de clases medias-altas y altas. Aquí, los maestros son considerados empleados de los padres de familia "que pagan" por que les den un servicio a sus hijos (Orozco, 1988c). Parece existir una relación inversa entre la legitimidad del maestro y la clase social de los alumnos: mientras más bajo el estrato socioeconómico de éstos y sus familias, mayor el reconocimiento social del maestro.

Todo lo anterior significa que la acción pedagógica del maestro tiene mayores posibilidades en estratos socioeconómicos medios y bajos. Esto es, el maestro aquí es una figura más importante en la educación de los niños.

De acuerdo con la *adscripción* laboral de los maestros, existen dos grandes categorías, según tengan *plaza federal o estatal*. Los primeros gozan de mayor prestigio laboral y, en cierta medida, tienen mayores posibilidades de movilidad social. Pueden pedir cambios no sólo de escuela a escuela o entre secciones sindicales de un mismo estado, sino de estado a estado. Los maestros con plaza estatal

tienen más limitantes, tanto con respecto a movilidad, como en cuanto a recursos didácticos y oportunidad de sus sueldos. Esto es debido a que los estados tienen menos presupuesto, además de estar sujetos a los conflictos políticos locales y regionales (Street et al, 1982).

Por otra parte, todos los maestros están adscritos al SNTE, aunque existen tres grandes corrientes al interior. La *dominante*, representada por los líderes "oficiales" a través de Vanguardia Revolucionaria; la *disidente*, representada por los maestros democráticos a través de la Coordinadora Nacional (CNTE), que ha ido tomando fuerza en los últimos años y ganando más adeptos. Finalmente, está una corriente *emergente*, que se ha venido aglutinando a partir de las elecciones del 6 de julio de 1988, pero que aún se encuentra en proceso de consolidación.

En síntesis, podemos entonces diferenciar a los maestros de educación básica según sean viejos o jóvenes, mujeres u hombres, maestros rurales o urbanos, federales o estatales o según su orientación: alineados o democráticos.

Con base en la caracterización anterior, no es posible esperar que los maestros puedan involucrarse en algún programa de EPM de la misma manera. Su participación tendrá que ser *diferencial* y deberá estimularse desde diversos ámbitos. Esto, no sólo en la escuela o a través de una "guía del maestro" para el currículum complementario.

LOS PADRES DE FAMILIA

Los padres de familia en México constituyen un conjunto muy heterogéneo, según la clase social a la que pertenecen, sus ingresos económicos, su nivel de educación, su tipo de ocupación y la región geográfica en la que viven. Estas y otras variables menos definitorias inciden en sus prácticas sociales y conforman su marco axiológico, en el cual tratan de socializar a los niños (Segovía, 1979).

No obstante las diferencias, es posible encontrar algunas características comunes a la mayoría, que los distinguen como padres de familia mexicanos. Por ejemplo, distintos estudios han evidenciado que, independientemente de las variables mencionadas arriba, *son las madres* y no los padres las responsables por la vida en el hogar, las que asumen la custodia de los hijos y las que tienen mayor presencia en la cotidianidad de los niños. Esto aun cuando cada vez más las mujeres entran a formar parte de la población económicamente activa (Leñero, 1983).

El "Valor" de la Familia para los Padres Mexicanos

El valor otorgado a la familia como institución primaria y a los parientes o familia extensa como un grupo social de referencia y de participación, es muy alto y está muy extendido en toda la sociedad mexicana. Recientemente, se ha comprobado que el valor familiar está muy arraigado incluso entre las clases más altas de la población, a veces aún más

que entre las clases medias (Leñero, 1987).

El ideal de la familia *consanguínea-armónica* permite entender cómo buena parte de la actuación social de los mexicanos se lleva a cabo entre parientes. A la vez, permite especular que el impacto de la socialización de los niños y jóvenes en el seno familiar, ya sea dentro de una familia nuclear o extensa, es muy alto. Actualmente en México, casi la mitad de las familias viven su cotidianidad en "comunidades" de parientes (Leñero, 1987).

El deterioro de los niveles de vida y en general la proletarianización que experimentan la mayoría de las familias mexicanas hoy en día, más que acrecentar su sentido de clase y su solidaridad social, parece favorecer aún más los valores "minifamiliares" (Leñero, 1987). Esta tendencia permite esperar que se acentuará la socialización de los hijos en el valor de la familia.

No obstante la abundancia de madres solteras y esposas abandonadas, así como el creciente número de parejas divorciadas, el matrimonio como institución sigue teniendo un gran valor para el 75% de los hombres y el 80% de las mujeres.

Los datos anteriores apoyan la idea del gran valor de la familia para la mayoría de los padres mexicanos y permiten suponer que éste seguirá siendo un valor central en la socialización de los niños.

El "Valor" del Trabajo para la Madre Mexicana

Varios estudios recientes sugieren que la mujer mexicana que trabaja, en su mayoría, lo hace por necesidad y no por gusto; no obstante cada vez son más las mujeres que trabajan (Fernández y Leñero, 1983).

Además de considerar a las madres que dicen tener un empleo, existe un gran sector que realiza "trabajos para otros", no siempre considerados como empleos, o aquellas que simplemente son mujeres subempleadas.

Lo anterior tiene una importante repercusión para la socialización de los niños y, por tanto, para cualquier programa de EPM, ya que cada vez más las madres reducen su presencia en la cotidianidad del hogar. Esto, a su vez, implica que la mayoría de los niños en México — quizá con excepción de las clases altas — tengan más responsabilidades y tareas en el hogar; todas esas tareas que la madre no puede realizar por irse a trabajar. Pero el hecho

de que las madres trabajen implica también un cierto deterioro en la educación del niño, sobre todo considerando el papel central que la madre mexicana cumple en el hogar. Además, conlleva un abandono de éste a otras fuentes de socialización, como la T.V.

Los Padres de Familia Frente a la Educación de sus Hijos

Según nuestras propias investigaciones, en los estratos socioeconómicos medios y medios-bajos de la Ciudad de México hay una marcada preocupación de los padres de familia por desarrollar en los hijos el sentido de responsabilidad como vía para ascender en la jerarquía social. En cambio, entre familias de clase alta, notamos una tendencia en los padres a preocuparse más por desarrollar en sus hijos capacidades analíticas y diferentes destrezas de interacción social, tales como saber organizarse, hablar en público y debatir (Orozco, 1988c).

Entre las cualidades que los padres consideran *menos* importantes para inculcar en los niños se encuentran la imaginación, el sentido de mando, la independencia, la determinación y el gusto por el trabajo duro. Esto resultó ser válido — con pequeñas variaciones — tanto para el medio urbano como para el rural (Schmelkes, 1987).

Diferentes estudios coinciden en afirmar que "el mexicano" es, en general, apolítico. Esto significa que no obstante todos opinen sobre el "gobierno", la participación en actividades políticas partidistas y sindicales,



queda fuera de la preocupación de los padres de familia con respecto a la educación de sus hijos (Hernández et al., 1987).

La historia de los conflictos alrededor de innovaciones educativas sugiere que para evitar algún rechazo a cualquier programa de educación para los medios sería necesario sensibilizar previamente a los padres de familia, así como a otros grupos de presión de la sociedad.

Con respecto a la vida sexual, parece haber una opinión extendida entre padres de familia, de que no debe inculcarse en los hijos una sexualidad libre; no obstante, lo que se considera aceptado varía según se vive en el medio urbano o rural. En cuanto a una educación sexual para los niños, existe aún

una gran resistencia en la mayoría de los padres de familia, aunque hay indicios de cambios importantes al respecto (Narro, 1987).

Innovaciones Educativas y Actitud de los Padres de Familia en México

Desde la formulación del Artículo 3º. Constitucional, que establece una educación laica para todos los mexicanos, las relaciones entre la sociedad civil en general y el gobierno han tenido muchos momentos de tensión. Distintas innovaciones tanto en la enseñanza como en los contenidos de los planes de estudio han sido objeto no sólo de resistencia, sino de abierta pugna entre distintos sectores de padres de familia y las autoridades educativas.

Con la creación de la Comisión del Libro de Texto Gratuito y la producción masiva del "Texto Unico" en 1958, se abrió un debate público importante entre padres de familia y la Secretaría

de Educación Pública (SEP). Los libros de texto no fueron bien recibidos en las escuelas privadas y amplios sectores de clases medias y altas manifestaron públicamente su descontento con lo que se consideró un intento de "ideologización" de la niñez mexicana por parte del Estado.

En síntesis, puede decirse que los libros de texto en cuanto tales, así como modificaciones concretas en sus contenidos han sido, y muy probablemente seguirán siendo, objeto de crítica y debate entre diferentes sectores y agrupaciones de la sociedad y los aparatos del Estado.

La historia de los conflictos entre padres de familia y SEP alrededor de innovaciones educativas sugiere que para evitar un rechazo a cualquier programa de EPM será necesario efectuar alguna campaña de sensibilización dentro de las dos asociaciones nacionales de padres de familia, así como entre otros grupos de presión de la sociedad.

Pensamos que no sólo por razones de éxito, sino también como parte de un espíritu democrático, cualquier proposición de EPM – más aún si se trata de la incorporación de un currículum complementario en la escuela primaria – deberá hacerse pública. Un debate en la opinión pública nacional sobre este tema sería no sólo interesante, sino también deseable.

LOS NIÑOS

El niño conforma su concepción del mundo y de la vida a través de las relaciones



que establece con los padres, con los maestros, con los demás niños (hermanos, vecinos, parientes y compañeros de escuela) con los que tiene contacto cotidianamente.

Pero, como ya advertimos, la TV también está ahí, ofreciendo valores culturales y propuestas de vida que no necesariamente son compartidos por la comunidad familiar y escolar de los niños. Este conflicto no sólo se presenta en el nivel de los contenidos que proporciona, sino también en el ámbito de los códigos y lenguaje que utiliza, ya que la TV tiene una lógica, un lenguaje y un estilo diferentes a aquellos empleados en la escuela.

Los niños están sujetos, desde esta última perspectiva, a un doble currículo: el de la escuela y el de la TV, que actúan en forma simultánea y contradictoria. Neil Postman (1984) describe las diferencias que existen entre los currícula escolar y televisivo, que significan dos formas de aprendizaje con objetivos y estructuras lógicas diferentes:

- *El currículum de la escuela* está centrado en la palabra y en los conceptos (exposición), utiliza formas digitales (abstractas y sin relación directa con lo que significan). Requiere de procedimientos cognoscitivos y de reflexión, explicación y análisis, funciona a través de definiciones y afirmaciones. Su estilo es explicativo y se ocupa de hechos y argumentos. Es un currículum jerárquico, graduado y se basa en el principio del requisito previo. El aprendizaje está centrado en la comunidad

y funciona a través de la obligatoriedad y de una normatividad que sanciona; busca el logro y cumplimiento de objetivos y metas. Actúa con una promesa de recompensa futura (calificaciones, diploma, etc.).

- *El currículum de la televisión*, en cambio, está centrado en la imagen y su estilo de enseñanza es predominantemente narrativo (historias con imágenes), utiliza símbolos analógicos (relación directa con lo que significan). La TV provoca reacciones primordialmente emocionales e irreflexivas y el conocimiento se realiza por lo que se ve y se siente. En el currículum televisivo no hay jerarquía, graduación o requisitos previos, ya que está constituido por estructuras narrativas inconexas y sin orden lógico. El aprendizaje de la TV está centrado en el individuo y admite todo tipo de conductas (tareas, juegos, dibujos, comida, etc.) en el momento en que se lleva a cabo, no tiene obligatoriedad, ni temas principales y secundarios. A través de la TV se logra la gratificación inmediata.

Estas contradicciones entre el currículum escolar y el de la TV también las encontramos en los contenidos y valores que manejan. De todo esto, se desprende que en los programas de EPM exista la preocupación de generar en los niños una actitud más crítica y reflexiva ante la recepción televisiva.

Realidad Social y Cultural de los Niños Mexicanos

Al hablar de los niños en este trabajo no nos referimos a un grupo de sujetos abstractos que, en términos demográficos, se encuentran en determinado rango de edad. Más bien, tomamos como punto de partida ese criterio cronológico para, después, considerar a los niños como sujetos sociales heterogéneos que se encuentran insertos en determinado grupo social y cultural que les influye y determina.

Esta determinación social y cultural es un elemento importante a considerar en los programas de EPM, ya que actúa desde dos perspectivas:

- Como factor determinante en el desarrollo físico, psíquico, social y cultural de los niños.
- Como mecanismo de mediación de la relación que se establece entre el niño y las diferentes instituciones socializadoras.

La posición que tiene el niño en la estructura social influye tanto en su nivel socioeconómico y en la calidad de vida que tiene, como en su manera de ver el mundo, la cultura en la que está inserto y sus expectativas.

El niño, como sujeto social, está ubicado estructuralmente, por tanto, su situación se ve afectada -aunque diferencialmente- por los beneficios o limitaciones del desarrollo nacional. Así, por ejemplo, en la década de los ochenta la región latinoamericana se ha visto inmersa en una crisis económica

sin precedentes, que determina el descenso en el nivel de la calidad de vida de los niños mexicanos y de América Latina en general, afectando a las tres grandes variables que influyen directamente en los índices del bienestar infantil:

- Al conjunto de circunstancias familiares y comunitarias que determinan el entorno físico, social, cultural y psicológico de los niños.
- Al ingreso familiar, que es un aspecto fundamental para la satisfacción de las necesidades de los niños, principalmente en alimentación, vestido, vivienda, salud y educación.
- Al gasto público en servicios sociales (Jolly y Cornia, 1984).

Entre algunos de los efectos directos de la crisis en la situación de los niños están:

- La tasa de mortalidad infantil ha adquirido una clara tendencia ascendente.
- Los indicadores de alimentación han sufrido un deterioro, por tanto, se aprecia un descenso en los índices nutricionales y en las condiciones de salud de los niños.
- Un número considerable de niños ha tenido que dejar la escuela para buscar un ingreso complementario para la familia.
- Se ha incrementado el número de hogares encabezados por mujeres, quienes han tenido

que salir al mercado de trabajo para sostener a su familia. Esto tiene dos tipos de implicaciones para la vida de los niños; un descenso del ingreso familiar en detrimento de la satisfacción de las necesidades básicas de los menores y mayor abandono a los niños, que tiene por resultado el incremento de la vagancia infantil (Jolly y Cornia, 1984).

Todo esto configura las condiciones socioeconómicas que viven los niños latinoamericanos.

En relación con la escuela, tenemos que los niños mexicanos en edad escolar tienen la obligación de asistir a la escuela, además de que esto es un derecho constitucional. En México los datos de los últimos años muestran que anualmente un millón y medio de niños reprueban algún grado escolar en el ciclo de educación básica; y en cuanto a la eficiencia terminal tenemos que de cada cien niños que inician en la escuela primaria, 48 no la terminan; y, de estos 48 niños, 24 no llegan al tercer grado. Esta situación presenta variaciones según la región del país. Así, en el extremo más problemático se encuentra el estado de Chiapas, donde sólo logran egresar de la escuela primaria 28 de cada 100 niños que ingresan a ella (Fuentes Molinar, 1989).

Diferentes estudios muestran que la estructura y la dinámica de las familias marginales no puede ofrecer la ayuda que los niños requieren para satisfacer las demandas escolares. La mayoría de estas familias funciona sobre una base matriarcal;

las madres, mayoritariamente analfabetas no pueden ayudar a los niños a hacer las tareas. Esto, además de que los niños no disponen del tiempo, del espacio adecuado, ni cuentan con el silencio necesario para concentrarse en sus deberes escolares, influye considerablemente en su rendimiento y desempeño escolar (Bar, 1989).

En cuanto a la oferta escolar tenemos que, en 1987, existían en el país 80,000 escuelas, de las cuales, 16,000 no contaban con seis grados y otras 16,000 eran atendidas por un sólo maestro, en condiciones de trabajo totalmente desfavorables (Fuentes Molinar, 1989).

Estos datos son sólo una muestra acerca de las situaciones de los niños mexicanos al finalizar la década de los ochenta y que pensamos no podemos dejar de considerar al realizar cualquier programa que busque abarcar a los niños. Como se puede apreciar, su situación promedio no es muy halagadora; ellos están insertos en una realidad socioeconómica y cultural que los influye y determina. (cuadro 1).

Los Niños: Sujetos Activos de los Procesos Educativos

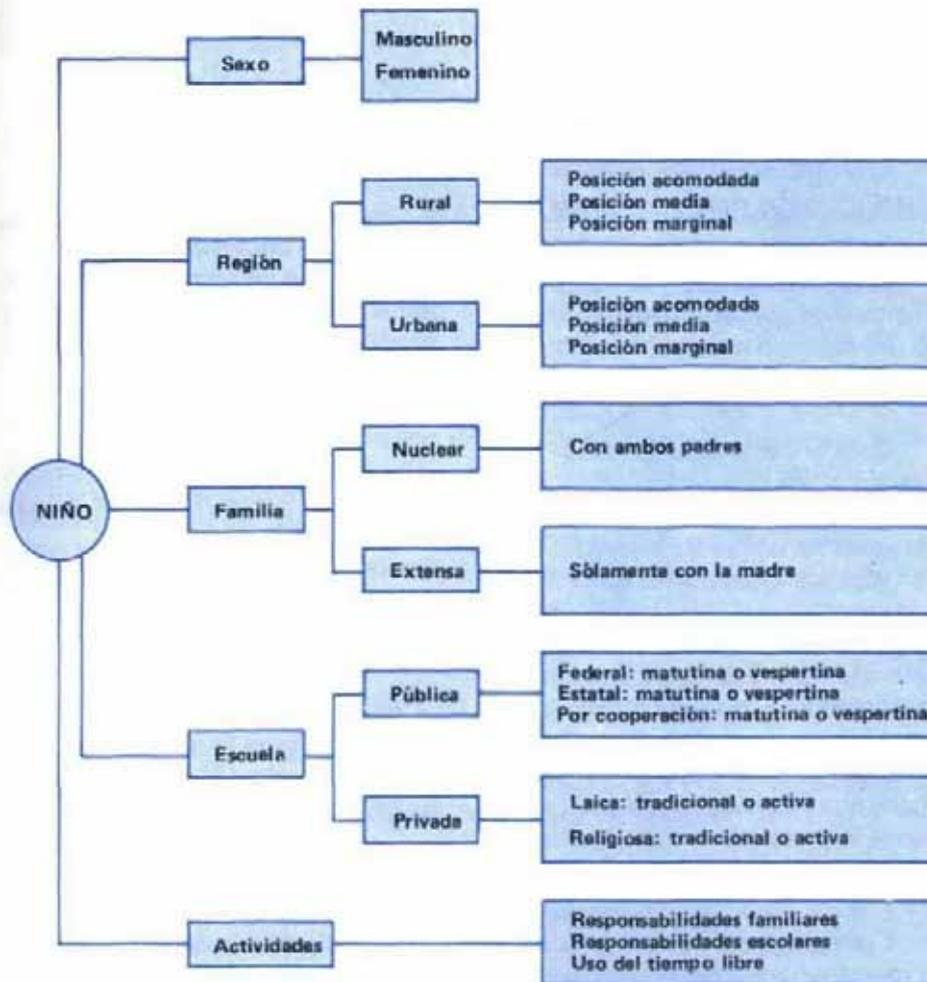
Los niños son los sujetos de la acción de los padres de familia y de los maestros, los cuales se encuentran a la cabeza de los dos espacios más relevantes para la formación socioafectiva y cognoscitiva de los niños: la familia y la escuela, que pueden constituirse en lugares donde los niños desarrollen sus capacidades creativas,

expresivas, cognoscitivas, analíticas y críticas. Esto es posible siempre y cuando se considere al niño no como un sujeto pasivo que responde mecánicamente a órdenes y mensajes y al cual es necesario moldear, sino como un sujeto activo, capaz de ser co-participante y co-creador de su propio proceso educativo y formativo.

Creemos pertinente hacer énfasis en que dar al niño un papel activo no significa dejarlo sin dirección alguna y soltarlo a su propio albedrío, sino que el padre de familia o el maestro –en su papel de guía y de modelo– debería generar una atmósfera de confianza, de camaradería, de encuentro entre el niño y el adulto, para propiciar su desarrollo (Freinet, 1985).

Es necesario que el maestro y el padre o madre de familia tome conciencia de que es él o ella quien sitúa al niño al interior de la relación educativa, quien tiene el poder de ejercer la violencia física y simbólica en contra del niño, o bien, de proveerle de un espacio para su desarrollo y quien le proporciona un carácter pasivo o activo en el proceso educativo.

Cuadro 1. La situación concreta de los niños está determinada por distintas variables, como son:



LA ESTRATEGIA Y LAS LINEAS DE ACCION

Hacia una Estrategia Múltiple

La información obtenida y el análisis de la misma, nos lleva a la creación de una estrategia múltiple para la implementación de programas de EPM. Estrategia que abarca una serie de acciones dirigidas tanto a los niños como a aquellas personas responsables de su proceso de socialización, con el fin de incrementar, reforzar y hacerles conscientes de este papel mediador en las relaciones que establecen los niños con los diversos MMC.

Funciones de los Maestros, de los Padres de Familia y de los Niños en Programas EPM

Como ya mencionamos, una estrategia múltiple de EPM significa, por una parte, involucrar explícita y diferencialmente a los principales sujetos sociales relacionados con el proceso educativo de los niños: maestros y padres de familia. Por otro lado, implica considerar distintos momentos y situaciones en los que los niños son objetos de *mediaciones* en su interacción con los MMC, tanto en el hogar como en su escuela, para "potenciar"

el posible efecto de estas mediaciones en la dirección deseada.

Queremos destacar que el carácter múltiple de la estrategia se refiere también a la consideración de otras instancias y agentes sociales que están en relación con los sujetos involucrados y que pueden influenciar su constitución en *sujetos activos* de un programa de EPM, ya sea facilitando u obstaculizando su participación. Esto con el objeto de garantizar, lo más posible, el éxito del programa pero también con la intención de que, por lo menos, la idea de una educación de este tipo trascienda el ámbito familiar y escolar.

Papel de los Maestros en Programas EPM

No obstante que al maestro le sea asignada la mayor responsabilidad, sus funciones en programas de EPM presentan algunas variaciones.

En las experiencias revisadas (revista *Tecnología y Comunicación Educativas* número 13) encontramos por lo menos tres formas distinguibles en las que se espera el maestro cumpla una función pedagógica frente a los MMC. La primera y la más común es, precisamente, la de maestro en sentido tradicional (aún dominante en la educación básica). Esto es, la del "que enseña". Así, se espera que los maestros incorporen en su práctica docente cotidiana diversos objetivos para aumenar la capacidad crítica y/o creativa de sus alumnos frente a los mensajes de los MMC, ya sea a través de currícula complementarios o simplemente

como un componente dentro de otras disciplinas.

En este esfuerzo docente, los maestros deben realizar diversas tareas, según se haga énfasis en la "educación para la recepción" o la "alfabetización para los medios, que le implican distintos tipos de conocimiento, aptitudes y ejercicios.

En ambas funciones, se supone que el maestro está al tanto de la programación regular de los MMC, tiene él mismo una actitud crítica frente a ellos y es capaz de involucrar a los niños en una reflexión y aprendizaje específicos.

En muchas experiencias de educación para los medios se asume que el maestro también es un "aprendiz", al igual que sus alumnos.

Debido a que en la mayoría de los casos el maestro de educación básica no posee las características señaladas, en muchas experiencias de EPM se asume que el maestro es también un *aprendiz*, al igual que sus alumnos. Esta segunda manera de entender al docente asume que es precisamente a él a quien primero se debe motivar y preparar para que juegue un papel activo en la formación del niño como sujeto crítico frente a los MMC.

Con esta perspectiva, muchos programas entienden que el maestro más que enseñar a sus alumnos a ser receptores críticos y activos, debe simplemente facilitar y guiar

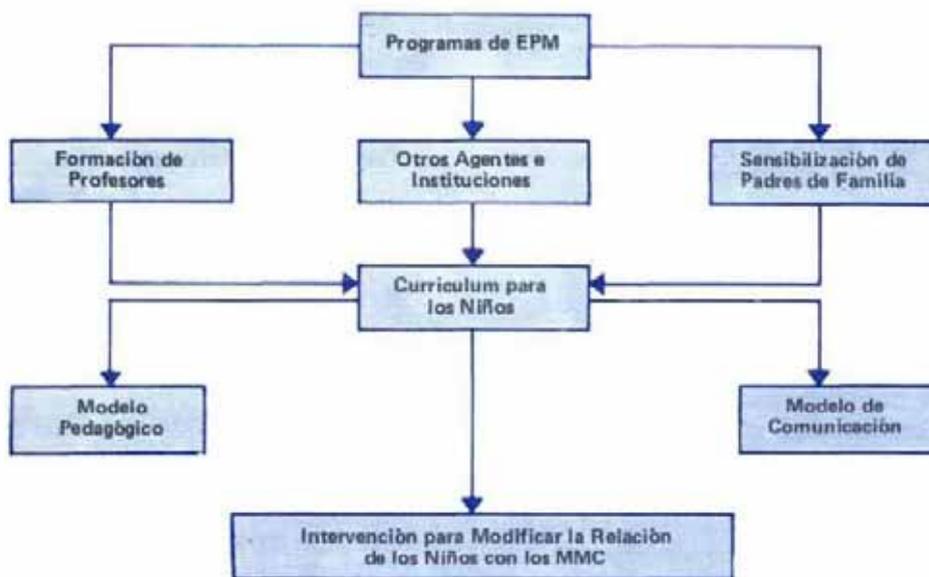
el aprendizaje de todos (incluido el de él mismo) en el salón de clase. En ambas perspectivas, el común denominador está en que el maestro es el *eje* o el motor de la EPM.

Una tercera forma en que también se ha asumido al maestro es como un sujeto que ejerce una *función de apoyo* o indirecta, ya sea a través de promover la preocupación por la influencia de los MMC entre los padres de familia, o como apoyo a programas educativos originados e implementados desde fuera de la escuela.

Considerando la situación específica de los maestros de educación básica en México y en especial sus determinantes labores y de tiempo para realizar innovaciones en su práctica docente, pensamos que por el momento, el papel del *maestro de grupo* en esta estrategia múltiple debiera ser el de *apoyo*. No se ve factible actualmente ni en el corto plazo —a menos que se realicen diferentes cambios en varios niveles del sistema educativo público— que un programa de EPM descansa fundamentalmente en el maestro de grupo de educación básica.

Por otra parte, el hecho de que no existe en la escuela primaria mexicana una tradición de EPM, implica primero realizar una amplia campaña de sensibilización entre los maestros, para que posteriormente estén en condiciones anímicas, por lo menos, de asumir un papel más responsable en algún programa educativo de esta naturaleza.

Un esquema de esta estrategia múltiple sería el siguiente:



Los padres de Familia como Sujetos de Programas EPM

Al igual que los maestros, los padres de familia son considerados en los programas de EPM, fundamental de tres maneras: como *aprendices*, como *interventores* en el hogar en la interacción niños-MMC, y como *promotores sociales* de la preocupación ante la influencia de los MMC en el proceso educativo de sus hijos.

En tanto educandos o aprendices, los padres de familia son vistos como un sector de la población que requiere de herramientas, tanto para elevar su capacidad crítica frente a los mensajes de los diversos MMC, como para apoyar el esfuerzo educativo que otras instituciones realizan con los niños al respecto.

También se ha buscado involucrar a los padres en grupos de reflexión donde se analizan las orientaciones axiológicas de muchos mensajes de los MMC, ya sea a través de grupos de "animación cultural" como en el caso chileno, o grupos de educación no-formal donde se incluye la reflexión sobre el papel de los MMC (Hermosilla, 1987).

Dentro de una segunda perspectiva, los padres de familia son considerados como *impulsores* y a la vez *mediadores* en los procesos de recepción de mensajes en el hogar. Se reconoce que en buena medida, ellos mismos constituyen no sólo modelos a imitar por sus hijos en su interacción con los MMC sino que, dependiendo de las relaciones familiares y el tipo de comunicación

dominante entre ellos y los niños, también son generadores de ciertas actitudes de éstos frente a los MMC.

En esta perspectiva, se asume que los padres cumplen una función explícita con sus hijos, ya sea controlando la cantidad de exposición de éstos a los diversos MMC o involucrándolos en conversaciones para tratar de que se apropien más críticamente de los mensajes percibidos.

La otra manera en que los padres de familia se han involucrado en esfuerzos de EPM es a través de *asociaciones civiles* que buscan constituirse en *grupos de presión* frente a las empresas de MMC con objeto de mejorar la calidad de sus mensajes. Estas asociaciones, fundamentalmente locales, han comenzado a funcionar como grupos de análisis y reflexión de la programación cotidiana de la TV. Grupos de este tipo proliferan en Estados Unidos y Canadá. En México, el intento más conocido es el grupo **Mejor TV para Niños** iniciado en 1979, y que desafortunadamente se deshizo un poco después (Charles y Orozco, 1989).

De acuerdo con las condiciones que presentan las familias mexicanas y en especial en atención al creciente deterioro de sus ingresos y su tiempo libre, creemos que la manera más idónea para involucrar a los padres en la estrategia múltiple de EPM es como *aprendices*. Pensamos que es necesario comenzar con una campaña de sensibilización entre ellos acerca de la importancia de este tipo de educación, sin esperar que ellos vayan a involucrarse muy activamente en algún programa.

Creemos que la ubicación socioeconómica de los padres de familia es una variable determinante en su participación diferencial como sujetos activos dentro de cualquier programa de EPM.

Los Niños en los Programas EPM

Los programas de EPM destinados al público infantil toman como punto de partida la realización de un diagnóstico sobre la relación de los niños con los MMC en general, y con la TV en particular. Los diversos diagnósticos consideran que los MMC están presentes en forma incisiva y cotidiana en las vidas de los niños; también describen el alto grado de significación de estos medios en el uso y estructuración del tiempo libre y en la conformación de la manera como los niños perciben el mundo, la sociedad y su entorno particular.

Es posible diseñar una estrategia tendiente a la formación integral del niño en el ámbito comunicacional, que no sólo le brinde herramientas para transformarse en un receptor crítico, sino que también lo prepare como creador y emisor de significados culturales.

A pesar de esta preocupación compartida, en el análisis que realizamos sobre los diversos programas de EPM se pueden advertir primordialmente dos paradigmas interpretativos que sitúan al niño en determinada relación con los MMC.

El primero de ellos, parte de la concepción de que el niño, por encontrarse en un período formativo, es susceptible a una influencia directa de los mensajes de los MMC; influencia que es considerada nociva para su desarrollo integral. Se concibe al niño como uno de los polos extremos de un modelo lineal de comunicación: el de receptor pasivo que recibe de los medios una serie de informaciones (cognoscitivas, valorales y emotivas) que le influyen negativamente. La educación para la recepción se considera, desde dicha perspectiva, como una actividad que puede atenuar estos efectos no deseados.

Por tanto, ante la imposibilidad de eliminar el televisor, los programas que comparten este paradigma resaltan que a través de programas educativos es posible brindar a los niños las herramientas necesarias para enfrentarse – en forma defensiva – a este embate cotidiano de los diversos MMC, principalmente de la TV.

Estas herramientas provistas por la EPM pueden tomar dos formas particulares; una que se mueve primordialmente en el ámbito del conocimiento y del dominio de los lenguajes y de los códigos de los MMC, y la otra que se centra en el aspecto ideológico cultural de los mensajes.

De todo lo anterior, se deduce que la EPM forma parte de una *estrategia defensiva* que tiene como función primordial dar al niño los elementos necesarios para protegerse de los efectos negativos

generados por la exposición a los diversos MMC. Esto con el fin de evitar la manipulación y la masificación de las conciencias infantiles.

Un *segundo paradigma* sobre el papel del niño en su relación con los MMC no considera al niño como un sujeto pasivo que recibe mensajes y que es influido en forma directa por ellos. Más bien, resalta el carácter activo del niño en los procesos de recepción de mensajes, ya que no reproduce sus contenidos tal cual, sino que los somete a un proceso de resignificación, mediado por su historia personal y social. Esta historia está influida por la familia y la escuela en las que está inserto el niño, y por las habilidades personales de cada uno de ellos.

Desde esta perspectiva, se considera que los niños cuentan con una serie de elementos diferenciales que les permiten decodificar los mensajes, interpretar su sentido y asignarle un lugar en su vida cotidiana (Quiroz, 1989). Por esto, se piensa que el niño ya posee un inventario de elementos y de herramientas que intervienen en el proceso de resignificación de mensajes, lo importante es potencializar y fortalecer esta capacidad del niño, que se encuentra distribuida diferencialmente según el grupo cultural y social de pertenencia.

La estrategia que conlleva este tipo de concepción, no sólo pretende que el niño se defienda de la masificación y manipulación de los MMC, sino que, principalmente, se centra en la preparación del niño

en el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas, expresivas y críticas. Así, esta estrategia adquiere un carácter *transformador*, ya que pretende que los niños se reconozcan como sujetos sociales y culturales, con capacidad comunicativa, creativa y expresiva.

Nosotros optamos por este segundo paradigma, ya que abarca de manera más integral la formación del niño en el ámbito comunicacional, no sólo le brinda herramientas para transformarse en un receptor crítico, sino que también lo prepara como creador y emisor de significados culturales.

Esta concepción, no desdeña la importancia del niño como sujeto individual, pero siempre busca situarlo como *sujeto social*, tomando en consideración la dialéctica que existe entre individuo y sociedad. Los programas que hacen énfasis en este carácter social, buscan que el aprendizaje se realice en forma grupal, ya que es a través del grupo social y cultural de pertenencia como se logra construir y reconstruir el significado.

La presente propuesta se inserta en esta concepción del niño, por ello resaltamos tanto los procesos de desarrollo grupal, insertándolos en una realidad concreta, como la formación de la conciencia de los niños como *miembros de un grupo social y cultural*. Asimismo, tomamos como base la mediación que ejercen la familia, la escuela y otras instituciones sociales en el proceso formativo del niño, de aquí que constituyan el público más idóneo para la implementación de la estrategia múltiple.

Otros Agentes e Instituciones Sociales en Programas EPM

Además de los maestros, los padres de familia y los niños hay otros agentes sociales e instituciones que debieran involucrarse en una estrategia múltiple de EPM debido al papel facilitador y de apoyo que pueden ejercer.

La importancia real que han adquirido los *directores de escuela* en la práctica profesional de los maestros los convierte en sujetos clave para el éxito de cualquier programa de EPM.

Las *Casas de la Cultura* en todo el país, así como en cada una de las Delegaciones de la Ciudad de México, donde pueden realizarse actividades de apoyo y sensibilización a estos programas conjuntamente, las *Salas de Lectura*, depositarias de las publicaciones que realizan las distintas dependencias y universidades públicas, pueden contribuir a la EPM y, a la vez, concentrar material bibliográfico y didáctico relacionado.



La *Comisión Nacional del Texto Unico*, así como la *Dirección General de Publicaciones de la SEP*, son dos instancias que debieran involucrarse en un esfuerzo de EPM.

La Comisión por la trascendencia que tiene en la definición de contenidos de los libros de texto y la Dirección de Publicaciones — en particular el Departamento de Publicaciones Infantiles — por la posibilidad que representa para producir y distribuir material bibliográfico sobre EPM.

Los jardines de niños constituyen también espacios importantes para promover y apoyar estos programas, ya sea directamente trabajando con los niños o con sus maestras. Asimismo, habría que considerar promover la EPM entre las *educadoras*, que son las maestras asignadas al nivel preescolar.

El *Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)* constituye otra instancia importante sobre todo pensando en encontrar un canal institucional adecuado para llevar la EPM a las escuelas rurales e ir sensibilizando también a los "promotores comunitarios", que ascienden actualmente a más de 25,000 en todo el país.

Las *agrupaciones nacionales de padres de familia* constituyen también asociaciones idóneas para la promoción de la EPM. Pensamos que, a diferencia de la respuesta negativa a otras innovaciones que se han tratado de introducir en la educación pública, la de EPM encontraría receptividad.

Mención aparte representan las *parroquias* o iglesias a las que regularmente asiste la mayoría

de la población, dadas las experiencias realizadas en otros países latinoamericanos para estimular y apoyar los esfuerzos educativos frente a los MMC.

Está también el *Instituto Nacional del Consumidor*, que representa una fuente importante de apoyo y difusión para la EPM. El Instituto ha trabajado sobre el tema y produjo diversos programas que buscan, "desde los mismos MMC", hacer una labor crítica y de formación entre diversos sectores de la población principalmente con relación al consumo y la publicidad comercial. Incluso, ha organizado talleres de EPM con niños y cuenta con cierto material didáctico.

Características Generales de una Metodología Activa para la EPM

La EPM requiere de una metodología activa que permee tanto los objetivos como las actitudes y conductas de los diversos protagonistas e instancias involucradas. Esto debido a que es necesario cierto nivel de congruencia entre los objetivos y metas de los programas de EPM con aquellos que se viven y encuentran sustento en los diferentes espacios donde se implementen, principalmente en la familia y en la escuela

La EPM no puede llevarse a cabo en ambientes autoritarios en los que no se respeta al niño como sujeto.

La metodología que proponemos en este trabajo se sostiene en dos modelos: pedagógicos y comunicacional, que tienen como base el diálogo, la participación

y el compromiso en vistas de la formación integral de los niños.

Modelo Pedagógico

A pesar de la crisis del sistema escolar y de los múltiples intentos de implementar las nuevas corrientes pedagógicas en el aula, es importante insistir en la necesidad de transformar la relación educativa con base en un modelo pedagógico que promueva el desarrollo integral del niño. Esto implica la transición de un modelo asentado en las relaciones sociales autoritarias a otro que tiene como base las *relaciones democráticas*. Para lograr esto, se requiere de una educación para la participación que contenga una visión integrada y global de la realidad, así como el desarrollo de las capacidades comunicacionales de los educandos (Watson, 1983:78).

Así, el modelo que proponemos para los programas de EPM, se erige por oposición al modelo autoritario, lineal, basado en la transmisión de información ya que éste limita las capacidades reflexivas, el cuestionamiento, la curiosidad, la imaginación y desactiva la potencialidad creativa de los alumnos (Freire y Shor, 1987).

Este modelo tiene como fundamento a la *pedagogía problematizadora* que se preocupa tanto por el desarrollo de las habilidades cognoscitivas como por la generación de la conciencia social. Esta pedagogía pretende que el educando piense por sí mismo y que, este pensar autónomo, lo lleve a una transformación interna

y de su realidad circundante (Watson, 1986:151).

La pedagogía propuesta, también tiene como base al *diálogo*. El *diálogo* entendido no como simple intercambio de opiniones, sino como un procedimiento de intercambio ordenado y sistematizado que permita la transición de la *doxa*, o sentido común –no crítico ni reflexivo–, al *episteme*, que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento, (Charles, 1988).

Una educación basada en el diálogo, requiere de un proceso de *apropiación del lenguaje* por parte de los interlocutores. Proceso que no significa solamente recuperar la voz, sino poder utilizarla con la suficiente coherencia como para poder hablar de uno mismo, para pensar y expresar la situación personal y social. El lenguaje, como forma de expresión implica una forma de posición ante la realidad (Prieto, 1983).

La importancia que damos al lenguaje se debe a que es la herramienta fundamental del conocimiento, en la medida que da cuenta de la relación del hombre y su realidad.

También, a través de la implementación del modelo, se busca propiciar la *participación activa* de los educandos en su propio proceso educativo y formativo. Esto implica diseñar y construir situaciones de enseñanza-aprendizaje que conlleven un alto grado de autoaprendizaje por parte del alumno, donde el niño logre constituirse como participante activo del proceso. Este proceso significa

que es importante no sólo enseñar contenidos sino también generar procesos y destrezas (estrategias cognoscitivas) para el auto-aprendizaje (Chadwick, 1983:95).

Los *objetivos* primordiales que se pretenden lograr a través de la aplicación de este modelo pedagógico son:

1. *Desarrollar la capacidad crítica* de los educandos. Entendemos a esta capacidad como la disciplina intelectual que no sólo acepta los diversos mensajes de forma crítica, sino que los cuestiona, entra en conflicto con el texto y lo enfrenta seriamente. Aquí al hablar de textos no sólo nos referimos a los libros o a los mensajes que provienen de los MMC, ya que la vida, las prácticas y el lenguaje de los estudiantes también son textos sociales que presentan modelos, motivos, temas, personajes, realidades y universos imaginarios que pueden ser abordados en el espacio escolar desde una perspectiva crítica (Freire y Shor, 1987).

Esta capacidad crítica no es una materia o un contenido concreto que se enseña o que se recibe de otro, es una manera de interpretar la realidad y de vivirla, que se ejercita. Sólo se puede adquirir y desarrollar por el ejercicio personal; debe de ser un proceso de autodescubrimiento que el docente, el animador o el facilitador puede y debe orientar, guiar, aportar conocimientos e información. Por todo lo anterior, el docente nunca debe adelantarse ni sustituir el trabajo de los alumnos

de buscar, analizar y de pensar por ellos mismos (Kaplún, 1986:164).

A través de la capacidad crítica se pone como objeto de conocimiento a las concepciones, ideologías, esquemas y modelos impuestos para cuestionar sus bases, sus ejes estructurales y sus planteamientos fundamentales. Se pretende que el sujeto vaya más allá de la crítica, para ubicarse en la creación de un conocimiento diferente, de una propuesta alternativa (ILCE-Glazman et al., s/f).

Los mismos autores sostienen que la capacidad crítica está integrada por tres dimensiones que son necesarias de abordar en los procesos educativos (ILCE-Glazman et al., s/f):

- *Los valores y actitudes*, ya que la capacidad crítica implica una valoración que es resultado de la pugna entre intereses y pulsiones individuales y sociales.
- *El conocimiento de la realidad*, ya que existen formas de conocimiento y discursos diferentes sobre la realidad social. De aquí que se pretenda que los niños cuenten con las herramientas necesarias para tener una postura que se impone por los más diversos medios.
- *El desarrollo de capacidades y habilidades*, con el fin de lograr una ruptura con las apariencias y con el sentido común para que los niños logren un criterio propio y, por tanto, la posibilidad de construir planteamientos y visiones del mundo independientes. Entre las capacidades y

habilidades que se requieren están: la discriminación, la desestructuración, la evaluación y la reconstrucción.

La posibilidad de discriminar, ubica al individuo en un mundo formado por ilusiones, falacias y realidades que es importante distinguir; la desestructuración busca romper con la lectura espontánea y con una visión impuesta de la realidad para buscar un tratamiento más profundo de hechos y fenómenos.

La educación para los medios no puede llevarse a cabo en ambientes autoritarios en los que no se respeta al niño como sujeto.

La crítica implica discriminación y desestructuración para reconstruir una estructura que permita conformar una visión del mundo propia. Todo este proceso no puede prescindir del pensamiento sistemático, del rigor intelectual ni de la imaginación creadora (ILCE-Glazman et al., s/f: 325-326).

El desarrollo de la capacidad crítica no se puede centrar y canalizar únicamente en los contenidos de los programas de EPM o a la relación de los niños con los MMC. No se puede pretender la formación de sujetos críticos ante los MMC que no sean capaces de ejercer esa capacidad al mirar y reflexionar sobre su entorno y sobre sus propias relaciones de comunicación familiares, escolares y cotidianas (Quiroz, 1988:52).

2. *Desarrollar las capacidades creativas y expresivas* de los niños. A pesar de que este objetivo está contemplado de alguna manera en la formación del pensamiento crítico y se busca realizarlo en forma simultánea, creemos relevante resaltar que, a través de los programas de EPM, se pretende hacer énfasis también en el desarrollo de estas capacidades.

Esta formación estará integrada por tres ejes básicos:

- *El reconocimiento de los valores y prácticas culturales* del grupo social al que pertenecen los niños. El programa de EPM que proponemos toma como punto de partida la *experiencia* de los niños ubicados en un contexto social y cultural determinado. Se trata de que el niño se reconozca como parte de un grupo social que tiene ciertos valores y prácticas culturales compartidos, y que muchas veces son opuestos a aquellos que buscan imponerse socialmente por los diversos MMC.
- *La autovaloración del niño como sujeto cultural*. Existen muy pocos trabajos que consideran al niño como sujeto cultural y que toman en cuenta la participación del niño en una cultura de grupo a través de su posición, relación y modo social concreto de inserción personal en la vida comunitaria.

Es importante que el niño logre valorar lo propio, así como incrementar su capacidad para la creación de significados sociales, acordes con su modo de vida e identidad grupal.

Se requiere que el niño reconozca el valor de la riqueza cultural de las prácticas del grupo social al que pertenece, para tener un marco de referencia para poner en tela de juicio la propuesta cultural que sutilmente le imponen los MMC.

- *El desarrollo de las capacidades creativas y expresivas* se logra mediante el respeto, la valoración y el impulso a las formas de expresión propias de los niños, tratando de que no solamente reproduzcan lo ya existente, sino que también facilite la producción cultural.

Para el desarrollo de estas capacidades resulta de utilidad el uso y fomento de los juegos, dibujos, escritura, representaciones, elaboración de trabajos manuales y el uso de los más diversos recursos que permitan y faciliten el desarrollo de la imaginación y de la creatividad.

Es especialmente importante implementar un programa de educación para los medios en distintos ámbitos, dado que muchos planes y proyectos de esta naturaleza han fracasado por deficiencias y errores en su instrumentación.

Todas estas actividades tienen ya un significado importante para la vida cotidiana de los niños y pueden ser aprovechados como medios para expresar y desarrollar su imaginación y fantasía, como instrumentos para comunicar su universo cultural

y para cuestionar la relación que tienen con los MMC.

Para lograr estos objetivos, la EPM debe tomar en cuenta algunas de las características del desarrollo cognoscitivo y afectivo de los niños. Estas características se describen en el análisis del Diagnóstico Psicopedagógico (ILCE-Aguilar et al., s/f: 72 y 55) y son:

- En cuanto a su capacidad de *clasificación*
- En cuanto a su capacidad de *memoria*
- La *comprensión*
- En cuanto a sus *relaciones afectivas*
- En cuanto al *comportamiento prosocial*.

De acuerdo con estas características, los autores sugieren que el niño requiere de la experiencia directa, de la confrontación de sí mismo con su medio físico y cultural, y de una interrelación de actos de cooperación con sus padres, maestros y compañeros, donde el proceso de abstracción reflexiva y el descubrimiento son esenciales (ILCE-Aguilar y Díaz, 1986: 58).

Modelo de Comunicación

El modelo de comunicación de la EPM no concibe al proceso comunicacional al interior de un modelo lineal que sostiene una influencia unidireccional



del emisor al receptor. Más bien, se sostiene en un modelo activo que resalta la capacidad del receptor de establecer distancia con los contenidos de los mensajes a los que está expuesto. Esta distancia, que puede desarrollarse en mayor o menor grado, tiene por consecuencia que el niño no acepta tal cual la información que recibe, sino que ésta queda sujeta a un proceso de reelaboración y resignificación. De aquí que se considere al receptor como co-productor de los mensajes, aunque la materia prima es proporcionada por el contenido enviado por el emisor.

En este proceso de resignificación de los mensajes, por el cual se retoman, rechazan y reelaboran algunos elementos que proveen los propios mensajes, las instancias que tienen mayor significación son la familia y la escuela. Estas instancias actúan como elementos mediadores en la relación de los niños con los MMC, a la vez que también son generadoras

continuas de mensajes dirigidos a los niños.

Por otra parte, el grupo de amigos también actúa como elemento que media la relación del niño con los MMC y con los discursos que emanan de la familia y de la escuela. El papel del grupo de iguales es mayor cuando se incrementa la edad de los niños, adquiriendo más relevancia que la familia y la escuela cuando dejan la niñez y entran al período de la adolescencia (Charles, 1989).

El modelo de comunicación que busca promover la EPM es horizontal y dialógico, y busca promover el desarrollo de la capacidad de decodificación y resignificación de los mensajes, tomando en cuenta la propia experiencia del grupo, como sujeto social colectivo en calidad de receptores de MMC.

De esta manera, la EPM busca la formación para la comunicación, entendiendo a esta formación desde dos perspectivas:

- La capacitación para ser receptor crítico que permita transformar al educando en un consumidor inteligente, selectivo y crítico de MMC.
- La capacidad del educando para la emisión de mensajes y para el desarrollo de su potencial creativo y expresivo.

El desarrollo de la conciencia crítica es condición necesaria para esta formación para la comunicación. Está presente tanto en la elaboración del juicio acerca de los mensajes que se reciben, como en la emisión creativa de mensajes (Watson, 1983:79).

La Metodología

Derivado de todo lo anterior pensamos que las características de la metodología a emplear en la EPM son las siguientes:

- Toma como punto de partida la experiencia de los niños en relación con su propio universo cultural y como receptores de medios de comunicación. La práctica pedagógica deberá partir del contexto cultural de los niños e ir de lo concreto y cotidiano al entendimiento más amplio de la realidad.
- Tiene como fundamento el trabajo grupal, que facilita la interrelación, el conocimiento, el respeto mutuo, la cooperación y la búsqueda de soluciones compartidas.
- Se lleva a cabo en un espacio de libertad –aunque no irrestricta– para que el niño pueda expresar

sus experiencias y conocimientos, sus valores y sus sentimientos.

- Logra superar el momento de la crítica y la autocrítica y alcanza el momento de la creación y de la transformación.
- Provoca la indagación y la búsqueda, en relación a sí mismos y a su entorno, a su universo cultural y a sus significados.
- Posibilita la evaluación como un proceso continuo e integrado a los procesos que genera.

Diversas Opciones para la Implementación de la Estrategia Múltiple

La implementación de un programa de EPM en distintos ámbitos es un punto especialmente importante, dado que muchos planes y proyectos de EPM, no obstante que hayan sido muy bien detallados a nivel de objetivos y contenidos, han fracasado justo por deficiencias y errores en el momento de instrumentarse.

El análisis de opciones de implementación muchas veces ha sido soslayado en los programas de EPM. Implícita o explícitamente se ha asumido que la definición clara y precisa del programa basta para garantizar su asunción y adecuada conducción dentro de las estructuras sociales donde se planea realizarlo.

Gran parte del debate en torno a la EPM en los países donde este tipo de educación cuenta con cierta tradición, no se centra en su conveniencia educativa para

los niños, sino en el papel del Estado y de otros grupos de presión en definir la orientación de la educación y en el papel de las diferentes instancias y agentes sociales que deberán responsabilizarse por ella.

La discusión en torno a la forma más adecuada de incorporar la EPM en el aula, ya sea que se argumente que debe ser una "disciplina" que se agregue al currículum existente o sólo un componente de otras disciplinas, o incluso que se ofrezca como una materia optativa o como un taller extracurricular, en el fondo no es una simple discusión de método, sino de "status" y por consiguiente involucra intereses colegiales y de prestigio social de los docentes.

Con base en lo anterior pensamos que para que la implementación de un programa de EPM en México sea adecuada hay que considerar, entonces, las características del programa en relación al contexto político, burocrático y cultural de los distintos agentes e instituciones sociales a involucrarse.

En primer lugar, cabe destacar que, no obstante diversos intentos aislados y esporádicos por realizar algún tipo de actividad relacionada con la EPM, no existe tradición hacia este tipo de esfuerzo educativo ni en la sociedad mexicana ni en el sistema educativo nacional. Por consiguiente, no se ve factible que de entrada, se logre una asunción adecuada de la EPM ni por parte de los padres de familia, ni de los maestros y las autoridades educativas.

En segundo lugar, los condicionantes y determinantes

laborales de los maestros de educación básica son tantos — como ya lo hicimos notar anteriormente — que implementar un programa de EPM cuyo eje central sea el maestro de grupo no parece factible, por lo menos ahora. Esto no sólo en atención a su carga de trabajo, sino también con respecto a sus compromisos sindicales, sus deficiencias de formación profesional y su disponibilidad. Independientemente de otras condiciones, para que la EPM sea efectiva se requiere de una capacitación específica a los maestros que los prepare como sujetos activos frente a los MMC y que estimule además su motivación y disponibilidad para involucrarse en un esfuerzo educativo de este tipo.

En tercer lugar, consideramos que el sistema educativo no está del todo preparado para asumir estructuralmente y dentro del currículum formal un programa de EPM. Además de las razones anteriores, por la misma burocratización interna de la educación pública, las alianzas políticas dentro y hacia afuera del sistema.

Finalmente, pensamos que debido al tipo de orientación pedagógica dominante en la escuela primaria mexicana, caracterizada por un alto grado de autoritarismo y basada fundamentalmente en la instrucción, no en el diálogo, la EPM aun satisfechas otras condiciones, entraría en abierta contradicción. La esencia de la EPM es — como destaca Fuenzalida — democrática. Si bien su incorporación en el currículum formal permite cierta sistematización, también introduce

"rigideces" en un actividad "cuyo atractivo es justamente su carácter espontáneo y extracurricular..." (Fuenzalida, 1986, p. 212).

Pugnar por incorporar la EPM en el currículum formal introduciría el riesgo de rigidizarla o convertirla en un requisito más para que el niño "obtenga" su certificado de primaria. Esto, definitivamente le quitaría a la EPM su sentido esencial.

La opción que nos parece más acertada —dadas las consideraciones anteriores— es la de implementar un programa de EPM a través de un taller con un currículum complementario al formal. Este taller se realizaría en la escuela dentro del horario de clases, pero sus responsables serían maestros capacitados en este tipo de educación. Pensamos concretamente en esos maestros encargados de promover "actividades culturales" que no tienen asignado un grupo específico de niños, pero que realizan con ellos diversas actividades tendientes a desarrollar sus capacidades expresivas y de sensibilización a su cultura. Nos parece que la EPM debería impulsarse o como parte del "Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria" (PACAEP), o a través de un plan similar con objetivos específicos de EPM.

Esta opción presenta diferentes ventajas, aunque también ciertos límites. Una ventaja consiste en que la capacitación inicial se haría sólo a un número más o menos reducido de maestros en quienes se encuentre ya una cierta disposición a jugar un papel *alternativo e innovativo* en la educación de los niños y que tienen, a su vez, la enorme ventaja de no ser

responsables de algún grupo y, por tanto, no son objeto de tantas condicionantes. Estos maestros "pioneros" cumplirían además una función de "estimuladores" de la preocupación por los MMC entre sus colegas encargados de los grupos.

Otra ventaja estriba en que la *incorporación* de la EPM en la escuela primaria sería *paulatina*, lo cual puede evitar la resistencia de los diversos sectores y permite mediar mejor los posibles conflictos que se susciten entre los intereses en juego dentro del sistema educativo. Permite, a la vez, ir desarrollando diversas campañas "colaterales" de apoyo y sensibilización a otros sectores.

Una tercera ventaja radica en la posibilidad de *garantizar* mejor que la EPM no pierda su *esencia* ni se vea en contradicción abierta con la orientación pedagógica dominante en el salón de clases.

Esto además tendría un efecto colateral en los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula y, por tanto, en el currículum formal. Si al niño de primaria se le da la posibilidad de experimentar una pedagogía flexible tendrá mayores elementos comparativos frente a la enseñanza tradicional, aumentando su capacidad crítica frente a los contenidos de los libros de texto y frente a los mensajes de los MMC.

Una ventaja más de la opción seleccionada estaría en la posibilidad de *preservación* del "espíritu" de la EPM en tanto una educación alternativa, al no incorporarla directamente al plan de estudios

vigente y, por tanto, mantenerla fuera del juego de fuerzas e intereses.

Es importante destacar que la opción elegida implica la introducción *paulatina* y *escalonada* de la EPM en la escuela, a partir de la escuela misma. Esto significa que antes de tratar de darle un carácter "institucional", habría que considerarla como una etapa *experimental*, con carácter piloto. Por supuesto, que esta fase contaría con el permiso de la SEP.

Iniciaría con una muestra de escuelas, seleccionadas en función de la disponibilidad de sus directores y maestros para iniciar una experiencia de EPM. Poco a poco se iría involucrando tanto los maestros en otras escuelas, a donde luego se extendería el programa.

Pensamos que estas escuelas serían urbanas, dadas las facilidades que en las ciudades existen —a diferencia de las zonas rurales— para tener un especie de *cuero flotante* de maestros, que visitarían las escuelas para desarrollar los talleres EPM con los niños. No se trata de abandonar a las escuelas rurales; pero en este momento no parece factible lograr otros objetivos, aparte de poder iniciar con sus maestros y promotores comunitarios alguna campaña de sensibilización a través del CONAFE.

Por el carácter mismo de la EPM consideramos que debe mantenerse siempre —y no sólo durante la etapa piloto o introductoria— como una educación *alternativa, complementaria al currículum formal, sin pretensiones de ser inserta*

en la estructura burocrática de la SEP, ni en el currículum formal.

Para garantizar el buen desarrollo de esta estrategia habrá que hacer una campaña de sensibilización de los padres de familia, que podría iniciarse en las reuniones periódicas a las que asisten a la escuela de sus niños. Paralelamente, sería muy conveniente iniciar también con los padres talleres de EPM. En estos talleres de carácter voluntario, los padres de familia irían percibiendo la importancia de la EPM y principalmente de su *papel* como facilitadores frente al aprendizaje de sus hijos.

La educación para los medios forma parte de una educación moderna, en tanto prepara a los niños para enfrentarse crítica y autónomamente al cambio, en especial a una sociedad cada vez más informatizada y, por consiguiente, más mediatizada por los distintos medios masivos de comunicación.

Asimismo, parece necesario realizar, simultáneamente a la implementación de los talleres con los niños y los padres en la escuela, la campaña de *sensibilización general* a través de las instituciones señaladas en una sección anterior de este artículo.

La idea central de la campaña con los maestros resaltaría la aportación que la EPM puede hacer al proceso educativo de los alumnos, por una parte

y, por otra, a la misma práctica docente.

La idea básica de la campaña de promoción con los padres de familia debiera hacer énfasis en la importancia que los padres tienen como *mediadores* de la interacción de sus hijos con los MMC, independientemente de que se lo propongan o no.

Las campañas deberán contribuir a crear conciencia en distintos sectores de la sociedad acerca de la importancia de la EPM y, paulatinamente, generar una tradición al respecto.

Contenidos, Ejercicios, Actividades y Materiales para la Implementación de los Programas de EPM

Dado el énfasis puesto por el Estado en este sexenio, para "mejorar la vida nacional" y guiar la acción gubernamental, nos parece que la promoción de un programa de EPM debiera formar parte del esfuerzo de modernización educativa que pretende realizar la SEP.

Inscribir a la EPM dentro de este esfuerzo prioritario general no es arbitrario ni cumple sólo objetivos de propaganda. La EPM es una educación "moderna" en tanto que busca preparar a los niños para que se enfrenten más crítica y autónomamente al cambio y en especial a una sociedad cada vez más informatizada y, por consiguiente, más mediatizada por los distintos MMC.

Los contenidos, ejercicios, actividades y materiales de un programa múltiple de EPM, por tanto, debieran tener como característica general la de potenciar las capacidades analíticas y expresivas de los participantes para posibilitar que asuman ese papel activo como "productores de comunicación" que les demanda el futuro.

Esto significa, que los contenidos del programa de EPM no buscarán simplemente ser "reactivos" a los mensajes de los MMC, sino sobre todo propositivos para que permitan ir guiando el cambio y no simplemente los ajustes a él.

Los *ejercicios*, más que "instructivos", debieran ser esencialmente participativos para que realmente puedan emerger la expresividad y se estimule la imaginación y la iniciativa. Tradicionalmente, los ejercicios se realizan con la idea de practicar y asimilar lo aprendido. En esta perspectiva, además de cumplir esa meta, los ejercicios buscan "hacer emerger la creatividad", "soltar" la capacidad comunicativa de los participantes. Por tanto, juegos y dinámicas de grupo debieran ser frecuentemente utilizados.

Las actividades en lugar de entenderse simplemente como tareas para "llenar requisitos" del programa deberá posibilitar la expresión de los que las ejecutan y estar en función del avance de los participantes más que de los "objetivos" del programa. En un programa de EPM, las actividades surgen del propio proceso.

Los materiales no serán "totalmente terminados", sino que implicarán que cada participante los acabara o completara, buscando así que sean "producidos" y no solamente "usados" por los participantes.

Por otra parte, considerando que la EPM se desenvolverá en diferentes ámbitos: el hogar, la escuela, los lugares de reunión regularmente frecuentados por los participantes, sus contenidos, ejercicios y materiales deberán estar adaptados a las peculiaridades de cada escenario.

Esto significa que no se tratará de "escolarizar" el hogar ni reducir las actividades lúdicas de los niños en sus tiempos libres, ni tampoco irrumpir abruptamente en las actividades cotidianas de los diversos participantes. Se buscará simplemente incorporar tan armónicamente como sea posible diversos elementos de EPM en diferentes situaciones y momentos.

Programa de EPM para Maestros

Un aspecto central de la formación de profesores para los programas de EPM es su capacitación como facilitadores o "animadores culturales". Es necesario considerar que muchas veces el papel tradicional de "maestro que enseña" está muy arraigado a pesar de la voluntad de realizar una educación alternativa. Parte del esfuerzo de formación a este respecto, deberá incluir ejercicios de animación y proveer al maestro de diversas opciones para dinámicas de grupo, juegos creativos y ejercicios que le permitan explorar y hacer aflorar la creatividad de sus alumnos.

El otro aspecto esencial en la formación de profesores es el referente al desarrollo de destrezas analíticas. Esto es especialmente relevante para desentrañar las propuestas de significado y sentido de la programación de los diversos MMC y también para analizar

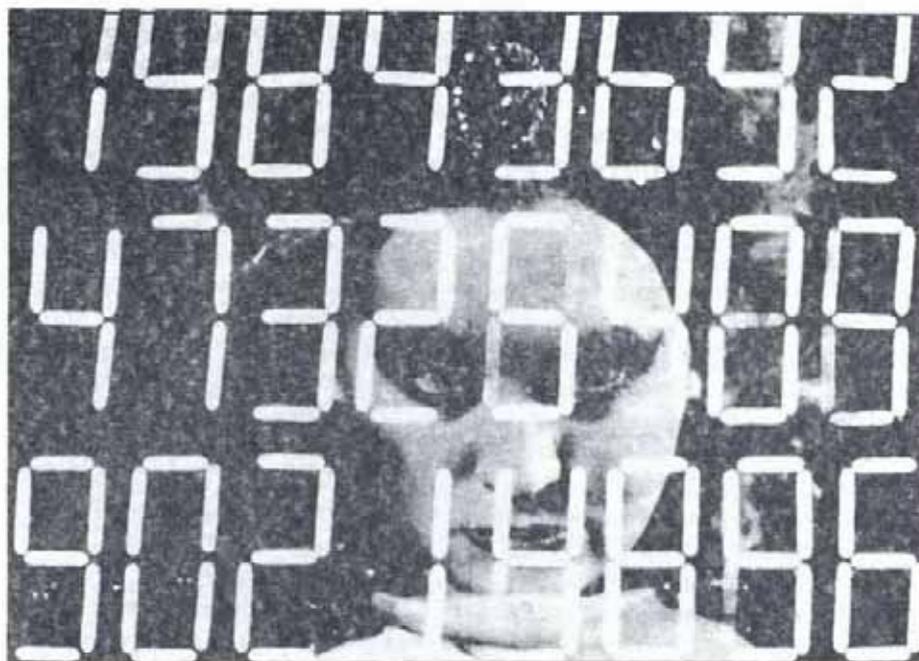
el proceso del grupo de niños a su cargo.

Para desarrollar la capacidad de análisis de los mensajes de los MMC será necesario ofrecer al maestro información acerca de los lenguajes y técnicas de cada medio, así como diagnósticos de la situación específica que cada MMC presenta, por lo menos, en México. Pensamos que es el maestro principalmente y no los padres de familia, quien deberá ser capaz de mostrar al niño información sistemática sobre los MMC, tanto en sus elementos técnico-expresivos, como en aquellos de su contexto socioeconómico y político.

La formación a maestros de grupo — para que por lo menos apoyen la labor educativa de los maestros responsables de los talleres — podría tener como uno de sus ejes principales ofrecer información acerca del papel mediador del maestro y de la reflexión en clase (sobre lo que escuchan o ven los niños en la radio y la TV) en la apropiación y reapropiación de los mensajes de los MMC por parte de los niños (Orozco, 1988c).

Programa de EPM para Padres de Familia

Los talleres de EPM con los padres incluirían tres aspectos básicos. El primero es una "problematización" de la relación familia-MMC. Esto con la finalidad de que los padres sean conscientes del tipo de interacción familiar y del papel que en ella ocupan los MMC y en especial la TV. La finalidad es mostrar qué tanto la TV obstruye



o facilita la comunicación entre los miembros de la familia.

Un segundo aspecto incluirá la referente a la relación familia-niño. El objetivo de esta parte, sería explorar el contexto socioafectivo en el que está inmerso el niño y descubrir el tipo de influencias de que es objeto, tanto por parte de la familia, como de los MMC.

El tercero es el que se refiere al papel mediador de los padres y de la familia en la interacción de los niños con los MMC. Aquí se trataría de ofrecer información a los padres para que puedan potenciar su papel mediador en la dirección deseada.

Programa de EPM para Niños

El rango de edades de los niños que comprende el ciclo de educación básica, es muy amplio e implica estados muy diversos del desarrollo infantil, por esto, en el programa de EPM se procuraría considerar la existencia de dos niveles.

La justificación de esta división está contemplada en la *Estructura metodológica del currículo* (LCE-Aguilar et al, 1987) y se sustenta en investigaciones, modelos curriculares y teorías del desarrollo infantil analizados en el *Diagnóstico Psicopedagógico* (LCE-Aguilar y Díaz Barriga, s/f).

El primer nivel corresponde a los niños que se encuentran entre el primer y el tercer grado de educación básica con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de edad. El *segundo nivel* corresponde a niños de cuarto a sexto grado, con edades

comprendidas entre los 9 y los 11 años de edad, aproximadamente.

En ambos niveles, el objetivo del programa de EPM es compartido; la diferencia que hacemos está en el carácter y profundidad de los contenidos, en el tipo de actividades que se sugieren, en la presentación de los materiales y en los conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo las actividades y ejercicios. Debemos recordar que los niños del primer nivel apenas se están iniciando en el ejercicio de la lectoescritura, en cambio, los que pertenecen al segundo nivel, ya están en proceso de afirmar y perfeccionar este ejercicio.

También, por las características particulares de cada uno de estos rangos de edad, a los niños más pequeños se deberán presentar contenidos cercanos a su experiencia concreta, mientras que los niños mayores ya pueden manejar contenidos que van más allá de la experiencia directa.

Debido a las diferencias de edades comprendidas en los dos niveles tenemos que, en el primer nivel, el énfasis se centraría en la sensibilización de los niños para problematizar los MMC, utilizando mayores recursos icónicos, mayor número de ejercicios lúdicos y de expresión corporal, juegos y dibujos más simples. En cambio, en el segundo nivel, se tendría que manejar con mayor profundidad la problematización de los MMC, se propiciará un uso más intensivo de recursos escritos, mayor número de ejercicios de análisis y de reflexión en los mismos.

A causa de las condiciones económicas restringidas de la mayoría de las escuelas mexicanas y de los diversos espacios donde potencialmente se podrían llevar a cabo los talleres de EPM, creemos que el material central del programa debería estar contenido en un manual para cada uno de los niveles. Esto no implica dejar de lado la elaboración de material auditivo o audiovisual complementario que podría emplearse como mecanismo para fortalecer y enriquecer la experiencia del taller de EPM.

En cuanto a los *contenidos* del programa de EPM podemos clasificarlos en tres grandes áreas temáticas:

- *La experiencia del niño como receptor de MMC.* El material deberá contener una serie de actividades que permitan al niño reflexionar y analizar su relación con los MMC, cabe recordar que el niño es el punto de partida del programa de EPM pero, ciertamente, también es el punto de llegada y objetivo primordial del programa.
- *El contenido, la estructura y el lenguaje de los diversos MMC.* El material deberá proporcionar al niño los elementos necesarios para tener una comprensión más amplia de los MMC, tanto en el nivel del contenido y estructura, como en el de los lenguajes que utilizan. No se pretende lograr niños eruditos en la materia, sino que sean capaces de comprender, en términos generales, algunos elementos que conforman a los MMC y estén en condiciones

de desentrañar la propuesta de vida que les proporcionan.

- **El niño como sujeto cultural.** El material deberá brindar al niño la posibilidad de reconocer y valorar el universo cultural en que está inserto, así como de desarrollar sus capacidades expresivas, creativas e imaginativas. De aquí que el material deba incluir elementos para la recuperación de la riqueza, las tradiciones, las costumbres y los valores culturales de la comunidad donde está inserto el niño.

Estas tres áreas no se encuentran desligadas unas de otras, más bien, se van entretendiendo durante el desarrollo del taller y a través de los diversos contenidos y temáticas del programa, así como de los diferentes ejercicios y actividades que se proponen.

En cuanto a las *actividades*, pensamos que el juego, la expresión, el ejercicio de la imaginación,

del análisis y de la reflexión, así como la redacción de textos y cuentos y la realización de actividades plásticas, constituyen actividades que permiten a los niños poner en tela de juicio y establecer distancia con el contenido y la propuesta de vida, de cultura y de niño que proveen los diversos MMC.

Los ejercicios y actividades que integran el programa de EPM, buscarán fomentar en los niños por lo menos tres tipos de capacidades expresivas: escrita, oral y artística, que consideramos fundamentales para el desarrollo integral de los niños y para la conformación de un pensamiento autónomo.

El logro de todo esto queda condicionado a la existencia de un ambiente pedagógico y de una relación comunicativa acorde a las características de los modelos que expusimos en apartados anteriores. ☺



BIBLIOGRAFIA

Alvarez, A.
**Cómo se sienten los Mexicanos*.*
En Hernández y Narro (Coords.):
Cómo somos los Mexicanos.
CEE-CREA. México, 1987.

Aguilar, C.
*El Trabajo de los Maestros, una
Construcción Cotidiana*. Tesis de
Maestría. DIE, IPN, México, 1985.

Aguilar, C.
**La Definición Cotidiana del Trabajo
de los Maestros** en Rockwell (ED);
*Ser Maestro, estudios sobre el
trabajo docente*. Ediciones el
Caballito-SEP. México, 1985.

Aguilar, C. y E. Sandoval.
**Ser Mujer Ser Maestra*,

*Autovaloración Profesional y Participación
Sindical**. PIEM-Colegio de México. México,
1987. (Reporte de Investigación).

Aguilar, J. y Díaz B., F.
**Diagnóstico psicopedagógico de niños
en escolaridad primaria: impacto
de los medios masivos de difusión**,
en Medios Educativos Comunicación,
Núm. 10. CEMEC. Buenos Aires, 1986.

Aguilar, J. y Díaz B., F.
Diagnóstico Psicopedagógico. ILCE. Mimeo.
México, s/f.

Aguilar, J. y Díaz Barriga, F. y Castañeda, M.
Estructura metodológica del currículum, ILCE,
Mimeo. México, 1987.

Bar, Marianne.
Un drama que México debe conocer
en La Jornada Semanal. México,
12 de febrero de 1989.

Barcena, Andrea.
Los niños, las principales víctimas
en Fem Núm. 56. México, agosto 1987.

Becker, H.
El Maestro y el Director En Rockwell (Ed),
Ediciones el Caballito-SEP, México, 1985.

Bergeson, A. et al.
*Cultural Analysis. The work of P. Berger, M.
Douglas, M. Foucault y H. Habermas*.
Routledge and Kegan Paul, Inglaterra, 1984.

Cortina, R.
**Trabajo, Familia y Participación Sindical
de las Maestras Mexicanas**.
(Documento de trabajo). México, 1986.

Chadwick, Clifton.
**Tecnología educativa. Promesas
no cumplidas y posibilidades para
la democratización de la educación**
en Medios Educación Comunicación
Núm. 4. CEMEC. Buenos Aires, 1983.

Charles, M.
**El salón de clases desde el punto de vista
de la comunicación** en Perfiles Educativos.
Núm. 39. CISE-UNAM. México, enero-marzo
de 1988.

~**Los medios de comunicación en la
construcción de la cultura de los jóvenes**
en Diá-Logos de la Comunicación,
FELAFACS. Perú, 1989 (en prensa).

Charles, M. y Orozco, G.
*Educación para los medios. Un proceso
crítico en un contexto de medios
de comunicación*. Trillas. México, 1989.
(en prensa).

Estelou, Javier.

"Televisión y Desarrollo Nacional" en Espacios de Silencio. La Televisión Mexicana. Editorial Nuestro Tiempo, México, 1988.

Fernández, E. y L. Leñero.

Formas de Vida en Ciudades Medias del Centro de México. IMES. México, 1983.

Freinet, Elise.

"¿Cuál es el papel del maestro? ¿Cuál es el papel del niño?" en Cómo dar la palabra al niño. Ed. SEP-El Caballito. Biblioteca Pedagógica. México, 1985.

Freire, Paulo y Shor. Ira.

Medo e Ousadia. O cotidiano de professor. Editorial Paz e Terra. Brasil, 1987.

Fuentes Molinar, Olac.

"Cuatro facetas del sistema educativo que nos legó al sexenio de la crisis" en el periódico La Jornada. México, 6 de enero de 1989.

Fuenzalida, V. (Comp.)

Educación para la Comunicación Televisiva. CENECA. Chile, 1986.

Fuenzalida, V.

"Ámbitos y Posibilidades en la Recepción Activa". En Fuenzalida (Comp.): Educación para la Comunicación Televisiva. CENECA, Chile, 1986.

Glazman, R. et al.

Elementos para la formación de una capacidad crítica. ILCE. Mimeo. México, s/f.

Hermosilla, M. E.

Explorando la Recepción Televisiva. CENECA-CENCOSEP. Chile, 1987.

Hernández, A. y L. Narro

(Coords.). *Cómo Somos los Mexicanos.* CEE, CREA. México, 1987.

Jolly, R. y Cornia, A.

Efectos de la recesión mundial sobre la infancia. UNICEF-Siglo XXI. Madrid, 1984.

Kaplun, Mario.

"Metodología para la Lectura Crítica" en Educación para la Comunicación Televisiva. CENECA. Chile, 1986.

– *Comunicación, Democratización y Hegemonía en el Año 2000.* Estudio realizado para IPAL, UNESCO. Montevideo, 1987. (Mimeo).

Leñero, L.

"Valores Familiares y Dramaturgia Social". En Hernández y Narro (Coords.) Op. cit. CEE-CREA. México, 1987.

Lozano, Alicia.

"Propuestas Curriculares para la Educación en Medios de Comunicación en Inglaterra". En Charles y Orozco (Coords.): Educación para la Recepción, hacia una lectura crítica de los medios. Trillas. México, 1989. (en prensa).

McGinn, N.

"Un proyecto de Investigación y Acción para la Descentralización de Sistemas Educativos". Revista La Educación, No. 101, I-II, OEA, 1987.

Muñoz Izquierdo, C.

"Actitudes en el Trabajo". En Hernández y Narro (Coords.). Op. cit. CEE, CREA. México, 1987.

– *"Empleo en el Sector Educativo: personal docente en el medio básico". En Muñoz y Schmelkes: Los Maestros de Educación Básica.* CE, GEFE. México, 1983.

Orozco, G.G.

"What TV can be made not todo: the interaction of family and school in the children's social scripts". Ponencia presentada en la primera conferencia Internacional de la Asociación Mundial de Comunicación. Londres, Inglaterra, 1987c.

– *Commercial TV and Children's Education in México: the interaction of socializing institutions in the production of learning.* Tesis doctoral. Harvard, Boston, 1988c.

– *"La Mediación familiar y escolar en la recepción televisiva de niños de la ciudad de México". Ponencia presentada en la 5 Reunión bienal, AMIC, México, 1989.*

– *"Mediaciones en el Proceso de la Recepción: un reto para la producción de videos educativos".* Signo y Pensamiento. 13, Universidad Javeriana. Bogotá, 1989a.

Prieto, Daniel.

"Educando a través de la palabra" en Perfiles Educativos. No. 1 N.E. CISE-UNAM. México, abril-junio de 1983.

Quiroz, María Teresa.

La recepción crítica de televisión. Cuadernos CICOSUL No. 8, Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Lima, Perú, 1989.

Rockwell, E. y R. Mercado.

La Escuela: Lugar de Trabajo Docente. Cuadernos de Educación. DIE. México, 1985.

– *Sor Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente.* SEP-Ediciones el Caballito. México, 1985.

Rodríguez Brandao, R.

A educacao como cultura. Editorial Brasiliense. Sao Paulo, 1985.

Sandoval, E.

Los Maestros y sus Sindicatos, relaciones y procesos cotidianos. Tesis de Maestría. DIE-IPN, México, 1985.

Segovia, R.

La Politización del Niño Mexicano, el Colegio de México. México, 1977.

Schmelkes, S.

"Educación, Contexto de Vida y Valores en México", en Hernández y Narro (Coords.) CEE, CREA. México, 1987.

Street, S.

Organized Teachers as Policymakers: Domination and Opposition in Mexican Public Education. Nueva Imagen. México, 1989. (en prensa).

Street, S.

"El Magisterio Democrático y el Aparato Burocrático del Estado: nuevas condiciones de lucha". Foro Universitario 87-88, UNAM. México, 1988.

Street, S., M. Agullar y A. Zapata.

"La Construcción Social de la Acción Pedagógica; opiniones de maestros de primaria". Fundación Barros Sierra. (Reporte de investigación). México, 1980.

Street, S., C. Pacheco y G. Orozco.

"Prospectiva de una Descentralización Educativa: pautas para estrategias de organización". Fundación Barros Sierra. (Reporte de investigación). México, 1982.

Ureña, Pedro.

"Programa conjunto SSA-SEP para atacar la morbilidad infantil" en La Jornada. México, 8 de mayo de 1989

Watson, María Teresa.

"Educación social y comunicación" en Medios Educación Comunicación. No. 4. CEMEC. Buenos Aires, 1983.

Watson, María Teresa.

"Enfoques conceptuales de la Comunicación y de la Educación" en Educación para la Comunicación Televisiva. CENECA, Chile, 1986.

Zamora, I.

"Interrelaciones Familia-TV" en Fuenzalida: Educación para la Comunicación Televisiva. CENECA. Chile, 1986.