

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**“La reflexión de la práctica en los Maestros de Actividades  
Culturales de la escuela primaria”.**

**TESIS**

**Que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo**

**Presenta:**

**Marbella Bermúdez Aviles**  
**Licenciada en Biología**

**Director de tesis**  
**Doctor José Antonio Serrano Castañeda.**

**Octubre de 2005.**

## DEDICATORIA

A Almaquio:  
Colaborador y  
compañero de travesía  
por los pesares y  
placer de la vida  
académica.

A Guiomar, Beto y Tamara:  
Que son la inspiración de todo lo  
que hago, preocupación de lo que  
ocurre en la escuela y la esperanza  
de que el futuro sea mejor de lo  
que hoy se vislumbra.

A ti Chuy,  
“la gran hermana”  
en el sentido original,  
mi *carnala* del alma.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO I. EL OBJETO DE ESTUDIO, LOS SUPUESTOS TEÓRICOS Y LA METODOLOGÍA.	16
1. ¿Cómo construí el objeto de estudio?	17
2. Perspectivas y posiciones teóricas sobre la práctica docente, los sujetos y la institución escolar.	19
2.1. Práctica docente: formación y transformación.	20
2.1.1. La práctica docente como actividad reflexiva.	21
2.1.2. Posibilidades del profesional reflexivo en la institución escolar.	23
2.2 Una práctica que toma en cuenta al sujeto.	25
2.3 La práctica en la institución escolar.	27
2.3.1. La institución en un ámbito micro: la escuela	28
3. La acción metodológica.	29
3.1. Características relacionales de la entrevista “cualitativa”.	30
CAPÍTULO II. EL PLAN DE ACTIVIDADES CULTURALES DE APOYO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE.	38
1. Políticas Educativas y Culturales: Antecedentes del Plan.	39
2. Orígenes del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. Políticas educativas y oferta de maestros.	42
3. El Eje Rector del PACAEP: La Cultura.	46
4. Las Dimensiones del Plan de Actividades Culturales.	51
4.1.El maestro en el PACAEP.	52
4.2.El alumno e el PACAEP.	64
4.3. Aspectos Metodológicos del PACAEP.	69
4.3.1. El Método de Proyectos.	70
4.4.Los contenidos escolares.	74
4.5.La escuela y la comunidad en el PACAEP.	76
CAPÍTULO III. INCORPORACIÓN AL PLAN DE ACTIVIDADES CULTURALES DE APOYO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y LOS PROCESOS DE CAPACITACIÓN.	80
1. Incorporación de los maestros al proceso de capacitación.	82
1.1. Expectativas que formulan los asistentes al curso de PACAEP.	84
1.2. Concepciones de los profesores y las profesoras que se incorporan al Plan de Actividades Culturales	88
2. Los procesos de capacitación.	94
2.1. Efectos de la capacitación en los maestros y maestras en su práctica.	95
2.2. Percepciones de los profesores y profesoras sobre su función como Maestros de Actividades Culturales.	104
2.3. Las actividades de capacitación continúa en la formación de los	

Maestros de Actividades Culturales.	106
CAPÍTULO IV. LA APLICACIÓN DE UNA NUEVA PERSPECTIVA: EL MÉTODO DE PROYECTOS.	112
1. El Método de Proyectos y los actores educativos: los maestros.	113
1.1. El Método de Proyectos y el deseo de saber de los docentes.	113
1.2. El maestro, el Método de Proyectos y las posibilidades de cambio de práctica.	120
1.3. El maestro y la identificación de su práctica con la propuesta PACAEP.	124
2. El Método de Proyectos y los actores educativos: los alumnos.	127
2.1. Las características de los alumnos, una limitante para el Método de Proyectos.	127
2.2. Efectos del Método de Proyectos en los alumnos.	131
2.3. El Método de Proyectos: una metodología que demandan los alumnos.	134
3. El Método de Proyectos y los actores educativos: los padres de familia.	137
4. El Método de Proyectos y los actores educativos: las autoridades.	142
CAPÍTULO V. LA PRÁCTICA DOCENTE DEL MAESTRO DE ACTIVIDADES CULTURALES. CONDICIONES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS.	147
1. Condiciones objetivas: el tiempo, el Método de Proyectos y la organización escolar.	150
1.1. El tiempo y la dimensión personal de la práctica docente.	156
1.2. Contenidos de grado y exámenes semestrales.	158
2. Condiciones subjetivas: La Práctica Docente del Maestro de Actividades Culturales, desde la perspectiva del propio docente.	163
2.1. La Práctica Docente del Maestro de Actividades Culturales. Entre el antes y el ahora.	164
2.1.1. El reconocimiento a partir de una mirada al pasado.	164
2.1.2. El reconocimiento a través de la mirada de otros.	168
2.2. El trabajo colegiado en la práctica docente del Maestro de Actividades Culturales.	170
2.3. El enfoque globalizador: Un problema teórico en la práctica.	173
CONCLUSIONES.	177
BIBLIOGRAFÍA	183
ANEXOS	190

## INTRODUCCIÓN

### La investigación y el investigador.

Los marcos teóricos referenciales o los ahora llamados aparatos críticos o supuestos teóricos, en el caso de mi experiencia como formadora de docentes y como guía de trabajos para la titulación de licenciatura, son, en la mayoría de las veces, un alarde de lo leído, consultado o “plagiado” de los grandes autores. En el momento de aplicar alguna variante de ellos para ayuda de la comprensión de la realidad del objeto de estudio, se quedan en el olvido. Esta fue una de las preocupaciones constantes que rondaron en mi mente cada vez que enfrentaba la idea de tener que escribir algo sobre la metodología y los supuestos teóricos que puse en juego para la interpretación del material empírico sobre la reflexión que hacen los maestros y maestras ante los proyectos de innovación en la escuela primaria. En esos momentos de reflexión se agolpaban en mi cabeza un sin fin de autores y lecturas a los que había accedido en el transcurso de mi formación como maestra en la Universidad Pedagógica Nacional.

Cada vez que trataba de definir el apartado metodológico aparecían las ideas del pensamiento *creativo*, pero no pasaban a más. Funcionaban como enunciados abruptos de mi memoria fragmentada que al ser escritos en la pantalla de mi atrasada versión de *Windows* quedaban plasmados como resumen del libro de texto de un niño de primaria con un sintétismo que poco decía. Fue un proceso largo pasar del enunciado al párrafo y de la idea condensada a la explicación amplia, la pretensión era hacer un texto como lo hacen los fenomenólogos y hermenéuticos, de ida y vuelta, lleno de adjetivos, sin conseguirlo volvía a los textos y a perderme en ellos. Brincaba de los que me enseñaban sobre la redacción, a los que me decían de la metodología o a los que hablaban sobre el sujeto y la escuela como institución. Pasé revista a los que definían al maestro como actor de cambio, o aquellos que lo situaban en su contexto para poner a discusión las posibilidades que tiene la escuela actual de encontrar otros rumbos. Todo era interesante, en cada uno de ellos

encontraba algo que podía *aplicar* a la interpretación de mi “objeto de estudio” y sin embargo lo que reinaba era el caos.

Con todo ello, regresaba a la tarea de “construcción teórica” donde volvía a quedar en blanco frente a esa máquina portátil (que en momentos temía que se quedara trabada), y me invadían los extravíos de mi memoria. Entonces, pensé que era cuestión de método, pero no metodológico ni teórico, sino simple técnica. Vuelta a andar sobre los textos encontré los consejos de quienes escriben; que si hay que subrayar con diferentes colores, que si fichas con las siglas que a tu organización convengan, que si esto que si lo otro; fichar, fichar allanaría la senda. Terminar con el principio me llevó a reandar el camino y ahora qué, donde estaban todas y todos aquellos que había leído, en los seis años dedicada a hacerme maestra, con un producto de indagación. De regreso al cuarto de libros (que no me atrevo a llamar estudio mucho menos biblioteca, porque para ser lo primero le faltaba merito y para ser lo segundo le sobraba desorden) a buscar entre los formalmente editados y comprados a costa de reducir otros gastos y los múltiples fardos de copias (producto de la imposibilidad económica y la no menos considerable pobreza editorial en materia de educación) para dar cuenta del material producido. Introducirse en el mundo de la investigación -aunque sea como única experiencia para obtener el título de maestría- resulta bastante difícil, instituyo que el mío no es caso único, sin ser excusa, más bien, una luz de alerta para quienes están de inicio y para los que son responsables de los procesos de titulación.

Pero eso no era todo, parecía que después de estar dando forma al objeto de estudio, éste había desaparecido. En 1998, al inicio de mis estudios de maestría, el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria estaba vigente y podía ser investigado, pero para 2005 ya no había tal, los Maestros producto de esta propuesta se habían dispersado, habían perdido su identidad subjetiva y su identidad geográfica. No había más PACAEP. La Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional para Cultura y las Artes, encargados del proyecto, habían decidido que ya no era funcional para la escuela primaria y que los presupuestos que en él se

invertían no justificaban su operatividad, así era como se borraba del escenario una propuesta que durante 20 años formó maestros con un enfoque reflexivo e innovador de su hacer práctico.

### **El objeto de estudio. Cómo descubrir sobre mí misma.**

Investigar sobre PACAEP, era parte de develar el misterio de la propuesta, ir al fondo del discurso, buscar en sus orígenes las bondades y los equívocos del proyecto. La “perfección” de la propuesta y los resultados que lograba en los maestros y en su práctica docente me inquietaban, me hacían pensar que no podía ser viniendo de la misma institución que tenía sumida a la escuela en la tradición y la rutina. La manera sospechosa de ver el programa correspondía a la incredulidad que tenía en los proyectos de actualización y en la institución escolar. Mi incorporación, como la de la gran mayoría, no fue producto de un deseo profesional o pedagógico. Correspondió a la atractiva oferta de pasar tres semanas en un ambiente alejado de la escuela y de la familia, y si de paso había algo que aprender pues era mejor. Sin embargo, como a muchos otros maestros el proceso de formación al que fuimos expuestos nos cambió la visión de la escuela, de la docencia, del maestro y del alumno, también del currículo. Nos hizo ver la práctica docente de manera diferente y ejercerla de forma creativa y placentera.

Pero como dijo un maestro de PACAEP no todo eran “mieles”, ser un maestro o maestra diferente en un medio donde predomina la homogeneización, requería de voluntad y compromiso. El Plan dedicaba un buen tiempo de la formación a hacer conciencia en los maestros y las maestras sobre las dificultades de su práctica innovadora. Presentaba la complejidad de la práctica docente y las contradicciones de la institución que a la vez que promovía el cambio, lo limitaba con sus exigencias y la fuerza de la costumbre. Aún con todo, el proyecto logró lo que otros no habían podido; tocar en su *yo* a los docentes. Los maestros que nos involucramos con el Plan de Actividades Culturales salimos del modelo tradicional de la escuela, dejamos

de estar donde estábamos: en la tradición y la inercia. El cambio fue bueno, satisfactorio, gratificante. Fue, en voz de una maestra, “el despertar”.

Sí, en muchos casos el PACAEP nos transformó, a los maestros y maestras quienes dimos un giro en el trabajo pedagógico y en la relación con los alumnos, aunque lo que ocurrió no trascendió el ámbito de la escuela primaria (no podía ser de otro modo la capacidad presupuestal y organizativa se perdió en el inmenso universo del magisterio del país). Sacar del aula y de la escuela los resultados de la propuesta PACAEP era la intención. Al proyecto, en las proximidades de su agotamiento se trato de inyectó vida, se le reivindicó como una alternativa para la escuela primaria y en primer término para la formación de los maestros en servicio. El deseo de conocer sobre mi propia práctica, por explicarme el caso de los Maestros de Actividades Culturales, de los cuales yo era una, fue lo que me llevo a interesarme por el tema.

Quería conocer cómo la inclusión en la propuesta del PACAEP removía los procesos de formación en los maestros y las maestras y cómo se percibían desde esta postura en la escuela. Registrar lo que pasó con nosotros no perdió importancia, aunque el proyecto desaparece institucionalmente los sujetos están ahí en la escuela. Dar cuenta de la experiencia, historizar el momento del que fui testiga, lo planteo como necesario y trascendental para mí, y para los que conmigo vivieron la experiencia, después de todo siempre compartimos con los otros, con los “coétaneos” los sucesos de nuestro tiempo. La historia que viví no es historia aislada, es historia de un grupo que en su momento convivimos y formamos parte de un proyecto educativo común, lo que quedará registrado para siempre en nuestra memoria como historia personal vivida y presente.

### **Contar la historia vivida.**

Después de un año de construir el saber teórico para acercarme al objeto de estudio, tomé dos opciones técnicas para recabar los datos empíricos: la observación de aula y la entrevista, la primera resultó imposible de realizar, los maestros contactados



para el estudio se encontraban dispersos en los 16 Municipios de la Subdirección de Naucalpan, Estado de México. Al ser una alumna que dedicaba medio tiempo al estudio de la maestría no podía dejar las clases por ir al trabajo de campo. Quedaba la entrevista como una buena manera de escuchar de viva voz las experiencias de los sujetos. Con este instrumento de recolección de información me hice a la mar de historias de los compañeros que desde el salón de clase navegaban al poner en práctica un proyecto educativo en el que creían y que les daba mejores resultados en los procesos de aprendizaje (a veces con el establecimiento escolar y otras -la mayoría- contra la institución).

Un día me encontré atravesando el patio de una escuela primaria, eran aproximadamente las diez de la mañana, el patio estaba vacío. Los jardines no estaban en muy buen estado, dejaban ver la escasez de agua. A la entrada, pregunté por el salón de la maestra y me dirigí a él. Llevaba una libreta en la mano una grabadora pequeña en la bolsa para no hacer evidente lo ya convenido. Días antes en una reunión de capacitación continua había solicitado la colaboración de los profesores y profesoras para interrogarles, para buscar, dar sistematización a las voces reiteradas de que el PACAEP tenía resultados positivos. Claro que en ese momento no pensaba en los “resultados positivos”, eso había quedado atrás. Hoy con la idea de que dijeran algo sobre el proyecto, estaba interesada en dar voz a los personajes que habían asumido como propia la propuesta del PACAEP.

El recorrido del área de recreo, en ese momento deshabitado, me pareció largo. Los esfuerzos por dar claridad a lo que tenía que hacer no registraba el tiempo ni la distancia. Había un cierto vacío en mi mente, y una idea obsesiva, la entrevista; no podía pensar más que en la manera de dar inicio. La maestra a entrevistar me conocía, había sido estudiante del curso que impartí (¡qué ventajas o contratiempos representaba esta cercanía!). En eso estaba cuando la vi, me saludaba con la mano a través de la ventana y hacía una seña, que esperara afuera. Dio indicaciones a su grupo y algunas advertencias por si no cumplían, después salió, me saludó con un abrazo. El encuentro con el indiscutible beso. Caminamos hacia las escaleras de la

cancha de básquetbol y ahí tuvo lugar la entrevista. Me estrenaba con todos mis temores y dudas como “entrevistadora”. Me di cuenta que con los maestros es más fácil hacer registros narrados, que en una entrevista tienen mucho que decir.

Entrevisté a 9 maestras y 3 maestros, la proporción de género no era una variable en la indagación, aunque se puede decir que en el caso de PACAEP, en los cursos anuales, nunca hubo un patrón repetitivo de asistencia con relación al género. Los 12 sujetos entrevistados no respondían a características específicas, la única condición fue haberse formado como Maestros de Actividades Culturales y que asumieran que ponían en práctica la metodología de proyectos. El objetivo era hablar sobre la experiencia de su práctica, que en el contexto de la escuela primaria ellos la plantearan como innovadora, estaba interesada en indagar la reflexión que los maestros y maestras realizaban sobre el tema.

Abordar en la investigación sobre *“La reflexión de la práctica docente de los Maestros de Actividades Culturales”* se había convertido en una necesidad, que tuve que defender ante el asesor que me había asignado la Universidad Pedagógica Nacional, pues para mí resultaba sumamente importante dar cuenta de lo que durante 10 años había sido mi pasión en el trabajo docente: el PACAEP. Ingresé a la Maestría en Desarrollo Educativo por los aportes teóricos-metodológicos y las satisfacciones profesionales que el curso del PACAEP me había dado, así como por los conflictos que provocaba la práctica del Maestro de Actividades Culturales. Creía que era necesario hablar de ese “movimiento pedagógico” que, desde mi punto de vista, se desarrollaba en el anonimato de algunas aulas del país.

Hablo de un movimiento pedagógico porque no éramos pocos los que creíamos en él, y porque había rebasado las expectativas de las instituciones educativas oficiales, pues en el último encuentro realizado en la Ciudad de Yucatán en abril del 2000 se dieron cita más de 500 maestros para intercambiar las experiencias pedagógicas y didácticas surgidas de la implementación del proyecto. Cada una de las delegaciones de los estados viajaba por su cuenta, de manera

voluntaria y en tiempo de vacaciones. Eso, como decía una de las entrevistadas ¿quién lo hace? Algunos docentes arriesgaban sus días de vacaciones y parte de su salario. La pregunta seguía ¿qué mueve el Plan en estas maestras y maestros para convertir sus días de descanso en experiencias culturales y pedagógicas?

Había que hablar de ello, hablar del grupo. Sin ser historiadora tenía el anhelo de dar cuenta de aquellos y aquellas que se encontraban en el anonimato. A pesar de los encuentros estatales y regionales que se desarrollaron durante cinco años consecutivos nadie más que nosotros, los profesores involucrados, supimos de ellos. Estábamos ignorados por las autoridades educativas, estatales y nacionales. Se sabía poco de los avances y logros que llegó a tener el PACAEP como un movimiento que los maestros hicieron suyo desde el momento que se involucraron en él. Supo despertar en los profesores y profesoras el interés auténtico por su práctica docente, en su aspecto pedagógico y relacional.

La cohesión que llegó a tener el grupo de Maestros de Actividades Culturales a nivel estatal y nacional, fue producto de la *experiencia común*<sup>1</sup>. Todos habíamos pasado por un proceso de capacitación con características iguales y aunque cada uno de los formados en el proyecto hizo su propia interpretación (a partir de su historia vivida en el terreno personal y profesional), todos habíamos desarrollado una identidad de pertenencia hacia el Plan de Actividades Culturales y era en sus objetivos donde nos encontrábamos. Los maestros que nos incorporamos al PACAEP construimos una identidad y un sentido de pertenencia, a pesar de ser miembros de generaciones distintas cronológicamente, pues había maestros muy jóvenes recién egresados de la normal, maestros con 10-15 años de servicio, hasta maestros próximos a la jubilación. Hubo dos elementos que hicieron posible la

---

<sup>1</sup> Retomo la idea de *experiencia común* de Julio Arostegui, ya que él considera que ésta es el sustrato que hace inteligible la entidad histórica de la generación que también se puede aplicar a los grupos, donde la experiencia común se vuelve útil y operativa para delimitar el espacio histórico. Además, algo que resulta muy apropiado para el caso de los profesores que formaron parte del proyecto PACAEP, es la ausencia, casi siempre, de conciencia del hecho por parte de los protagonistas (Arostegui, 2004, 119).

construcción identitaria: la coincidencia en un tiempo y espacio y compartir las vivencias producto de un magisterio que se vive en el *vía crucis*.

Los Maestros de Actividades Culturales nos reconocíamos diferentes al resto de los demás profesores y profesoras de grupo, ello generaba reacciones diversas entre los compañeros de escuela y algunas autoridades; había quienes valoraban el desempeño que teníamos y otros manifestaban indiferencia o rechazo ante el trabajo que realizábamos. Como instructora y coordinadora regional del Plan, pero sobre todo como formada en el PACAEP, no podía dejar de observar los cambios que se generaban en los maestros que asistieron a los cursos, de alguna manera las actividades de capacitación, que hoy sostengo, eran de enfoque psicoanalítico permitían a los docentes hacerse cargo de ellos mismos y de su práctica en la escuela primaria. Los profesores y profesoras terminaban por descubrirse como sujetos, lo que les permitía ser conscientes de sus saberes y las posibilidades que tenían de ser “mejores”. En el curso los maestros reconstruían sus historias personales y las ponían como elemento de explicación de su práctica docente en el contexto de lo institucional. Los docentes que cursaban la etapa intensiva<sup>2</sup> regresaban a sus escuelas y tomaban postura, se “hacían visibles” para ellos mismos, para sus alumnos, para los padres de familia y para las autoridades.

### **Las entrevistas y la definición última del objeto de estudio.**

Con la definición inconclusa del objeto de estudio, y con todas las barreras que el ser parte de él me generaba, realicé 12 entrevistas, en un solo acercamiento, al estar dentro del campo descubrí que “*el objeto de estudio no se construye de una vez y para siempre*”, que lo que yo pasé es una travesía obligada, donde el que indaga encuentra las diversas dimensiones del problema. Anduve por muchos lados y aristas del problema. Con todo, no fue hasta que tuve las entrevistas transcritas y las categorías empíricas, que el panorama tuvo mejor vista, y el objeto de estudio

---

<sup>2</sup> La etapa intensiva de PACAEP, consistía en un curso de tres semanas internas donde los maestros se formaban teóricamente y metodológicamente en la aplicación del método de proyectos.

apareció: *La Reflexión de la Práctica en los Maestros de Actividades Culturales de la Escuela Primaria*.

### **El momento de comprender lo que otros dicen.**

Tener en mente el propósito de los estudios cualitativos/interpretativos: generar conocimiento a partir de dar cuenta de los acontecimientos tal y como se desarrollan en el contexto y cotidianidad de los sujetos, me permitió buscar lo que decían los entrevistados y cómo lo decían para interpretar a partir de las categorías teóricas, *Prácticas, Sujetos, e Institución*, la reflexión sobre la práctica en el proyecto de PACAEP. Me interesó centrarme en cómo los sujetos dotan de sentido a la práctica que realizan y cómo los sujetos reflexionan sobre su hacer. Estaba a la búsqueda de los sentidos.

Al tiempo, asumí el verme constantemente interrogada, a veces con complacencia y otras irónicamente, por mis interlocutores. El hecho me llevó a tomar distancia de mi experiencia, no podía dejar de asumirme como parte del *objeto de estudio*. Me percaté que lo que buscaba, al indagar sobre la reflexión que los Maestros de Actividades Culturales hacían de su práctica, tenía que ver con mi experiencia docente. Al ver a los otros me veía a mi misma, al encontrar sus motivos percibía los míos. La reflexión que hacían los otros sobre la práctica tenía que ver con la mía. Todo esto a través de ir al encuentro de los sujetos involucrados y de los escenarios reales, de dejar que hablen unos y otros en su lenguaje, incluso el del silencio.

Finalmente, diré que el enfoque cualitativo aplicado a esta investigación es primeramente producto de la revisión de los paradigmas que se han utilizado en la investigación educativa. Los conceptos apropiados de los estudiosos del campo educativo me sirvieron en la medida que se identificaban con mi experiencia, así creo que la interpretación realizada es producto de los vaivenes de mi formación teórica y de los esfuerzos hechos para sustentarla con el reconocimiento de los expertos.

## Presentación de los capítulos.

La tesis está compuesta por cinco capítulos. El primero, *El objeto de estudio, los supuestos teóricos y la metodología*, describe el proceso de construcción del objeto de estudio, el enfoque metodológico empleado y la experiencia vivida en el momento de la entrevista. Incorpora los supuestos teóricos considerados en el momento de la interpretación del material empírico: las prácticas, los sujetos y la institución. El segundo capítulo, *El Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria: Una propuesta de formación docente*, esboza los orígenes de la propuesta PACAEP, sus antecedentes y la metodología sugerida para la escuela primaria.

Los tres capítulos siguientes son el producto del análisis de la información recabada por medio de las entrevistas. El capítulo tres, *La incorporación al Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria y los procesos de formación*, da cuenta de la manera en que los sujetos asumen y perciben su incorporación a esta propuesta: las concepciones que tienen a partir de su experiencia. Pone al descubierto los temores, dudas y deseos que genera una práctica nueva en un contexto tradicional como lo es la escuela primaria. El cuarto capítulo, *La aplicación de una nueva perspectiva: el método de proyectos*, tiene como punto de análisis el método de proyectos, a partir de él se descubren las posibilidades de cambio y contratiempos que encontraron los MAC en los diferentes actores con los que se relacionó en la escuela: sus compañeros/as, los alumnos y alumnas, las autoridades educativas y los padres de familia. El quinto capítulo, *La práctica docente del maestro de actividades culturales, condiciones objetivas y subjetivas*, muestra cómo los maestros y maestras reflexionan, a partir de las entrevistas, sobre su práctica docente y encuentran dos grandes dimensiones que la influyen: Las condiciones objetivas, que se hacen presentes a partir de la organización escolar y más concretamente “el tiempo”, un tiempo que en su uso se revela técnico-racionalista, inflexible ante la innovación. Las condiciones subjetivas tiene que ver con la manera en que los maestros ven su propia práctica, en ella

hacen revisiones del antes y después de haber sido formados en el PACAEP, y plantearon cómo enfrentaron desde ellos mismos el reto que les presentó ser maestros innovadores en un contexto tradicional y poco abierto al cambio.

Al final el lector encontrará dos anexos. El primero, “Cuadro general de categorías empíricas” muestra en su primera columna el nombre de las categorías construidas a partir del análisis de las entrevistas, las siguientes columnas localizan la página o páginas donde se encontró expresada de diferente manera la categoría por los informantes. Este cuadro fue la base para la construcción de los capítulos tres, cuatro y cinco. El segundo anexo “Entrevista”, expone el formato utilizado para la transcripción y análisis de las entrevistas, con esto intento mostrar la manera en que fui analizando cada una y extrayendo lo dicho por los entrevistados para su interpretación.

Por último, quiero agradecer a todos los que de una u otra forma intervinieron en este trabajo, que por el proceso que tuvo se convirtió en un trabajo colectivo donde cada uno desde donde le corresponde hizo lo suyo. En primer lugar a todos los Maestros de Actividades Culturales que accedieron a ser parte de esta investigación con el único interés de contribuir al conocimiento y reconocimiento de su práctica docente, a todos los Instructores del PACAEP del Estado de México por los espacios de reflexión que compartimos. Agradezco muy especialmente al Doctor José Antonio Serrano las orientaciones y el acompañamiento en el proceso de titulación, valoro de gran manera los tiempos que dedicó a la revisión del material escrito y la tolerancia para llevar a buen fin la tarea conjunta. A los lectores de la tesis quienes tienen la complicada labor de dar las últimas pinceladas a la obra, para dejarla en condiciones de ser expuesta.

## CAPÍTULO I. EL OBJETO DE ESTUDIO, LOS SUPUESTOS TEÓRICOS Y LA METODOLOGÍA.

El hombre es un animal preso en las tramas de significados que él mismo ha tejido, considero que la cultura consiste en esas tramas, y que por lo tanto, el análisis de la misma no es una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significados

Clifford Geertz

### Introducción

**E**nterar en el terreno de la investigación educativa, aunque ésta sea de carácter pedagógico, coloca a quien la hace ante la necesidad de conocer las tendencias de investigación, los avances y enfoques que históricamente se han venido dando en el campo, como premisa para entender y guiar el rumbo de las indagaciones. La tarea de investigar pasa por varios momentos, que no son consecutivos sino más bien paralelos, sin lugar a dudas la indagación es un proceso continuo y complejo que necesita de una metodología que ordene y sistematice tanto el recorrido como los hallazgos finales.

El capítulo, tiene como propósito dar cuenta de tres momentos insoslayables en todo trabajo de investigación: el objeto de estudio, los supuestos teóricos, y el enfoque metodológico. En el primer apartado, ¿Cómo construyo el objeto de estudio? hago el recuento del tránsito de una idea general, La Práctica Docente de los Maestros de Actividades Culturales (MAC) hacia una pregunta que concreta el objeto de estudio, ¿Cuáles eran las reflexiones que los MAC hicieron de su práctica docente basada en el método de proyectos?. En el segundo apartado, Los supuestos, tratan teóricamente tres categorías: prácticas, sujetos e institución, los cuales son abordados interrelacionadamente, desde la perspectiva del objeto de estudio. La práctica como acción formadora y transformadora del sujeto, y estos, los sujetos, como individuos reflexivos capaces de analizar y transformar el contexto donde



accionan. La metodología es el tercer apartado, en éste se describe la propuesta del enfoque interpretativo, se describe la entrevista, instrumento utilizado para recoger información, se hace referencia a las características relacionales del instrumento, relato la experiencia vivida en el momento de su realización y el tratamiento de la información.

### **1. ¿Cómo construí el objeto de estudio?**

La construcción del objeto de estudio siguió un proceso de ir y venir entre la revisión del enfoque cualitativo/interpretativo y el cuestionamiento constante del tema general: la práctica docente del maestro de actividades culturales. La pregunta que me planteé fue ¿Qué efectos tiene la aplicación del método de proyectos en la reflexión que los maestros de actividades culturales hacen de su práctica?. El cuestionamiento surgió porque percibía una práctica conflictiva cuando los maestros formados en la propuesta de *Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP)* desarrollaban la metodología de proyectos en la escuela; al aplicar la propuesta, los maestros se enfrentaron con la institución escolar. Los maestros que recibieron el curso eran percibidos por los responsables del proyecto, y por ellos mismos, como transformados: sujetos que habían iniciado cambios en la visión sobre *si mismos*, sobre sus alumnos y sobre los demás maestros. Una de las primeras tareas de los Maestros de Actividades Culturales era la identificación de las condiciones de su práctica docente e iniciaban cambios en la misma.

De la pregunta inicial se derivaron otras: ¿Cómo construir el objeto de estudio? ¿Por qué éste y no otro? ¿Qué quiero saber de la práctica docente de los maestros de actividades culturales? ¿Por qué y para qué quiero saber sobre la práctica docente de los maestros de actividades culturales?. Las respuestas y las propias preguntas resultaron ser decisivas para definir la metodología que utilicé para acercarme de manera teórica y empírica al objeto de estudio. Ahora puedo decir que no es poca la importancia de delimitar o concretar teóricamente el *objeto de estudio*. Los problemas de demarcar el objeto de estudio estuvieron desde el inicio de mi

experiencia en la realización de entrevistas y observaciones. Me aferré a conceptos muy amplios, abarcativos y abstractos. En mi caso, las dificultades para concretar el *objeto de estudio*, tenían que ver con las preocupaciones que como maestra de grupo de la escuela primaria se me presentaban, dudas, pesares. Los sinsabores, frustraciones, aspiraciones, saberes y creencias que acumulé durante 18 años de ser maestra de grupo al deambular por los espacios de “actualización” nublaban mi visión. La única interlocución que hasta ese momento había tenido era con otros maestros de grupo que traían las mismas preocupaciones, lamentablemente, también las mismas limitaciones teóricas.

En este contexto, mis preocupaciones y saberes me llevaron a la acción. El conocimiento que había acumulado en los espacios de la escuela no fue suficiente para resolver las preguntas planteadas en el ámbito académico. El lenguaje común de la cotidianidad escolar se encuentra al nivel de la noción, sin que los maestros seamos conscientes de ello por estar alejados de los campos teóricos; hecho que al momento de enfrentar cuestionamientos académicos nos deja indefensos. Hago mención de lo anterior porque mi *objeto de estudio* tiene que ver con mi propia experiencia docente y con una creencia arraigada en mí, producto de 10 años de trabajar como maestra de actividades culturales, y de convivir con otros que tenían una práctica similar, y que creían en lo mismo que yo: que la práctica docente de los maestros capacitados en el *Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria* era distinta, singular e innovadora.

Son estas “reflexiones” de mi práctica cotidiana desde el espacio escolar lo que creó esquemas de pensamiento que en el momento de “deliberar” el *objeto de estudio* me limitaron. La creencia que sostenía de conocer a fondo el proyecto PACAEP y de su concreción en la escuela primaria me llevaron en el momento de cuestionarlo a evaluarlo positivamente más que querer conocerlo en su realidad cotidiana. Ser parte del *objeto de estudio*, me ponía en la posición de querer hacer evidente mi experiencia personal y dejaba de lado la de los maestros de actividades culturales.

No fue fácil desprenderme de esta inclinación los “fantasmas” de mi práctica como Maestra de Actividades Culturales asomaban cada vez que trataba de esclarecer los caminos que tomaría para dar cuenta de lo que fue en su momento el PACAEP y lo que significó para los que nos formamos en su enfoque. Tomar distancia del objeto de estudio era lo conveniente, dar tregua al barullo que me producía problematizar la práctica de otros mediada por la mía, trasladar las preocupaciones al campo teórico y dilucidar desde ahí las voces interiores fue parte de la metodología. En el tema de investigación estaban interrelacionadas tres elementos: Los Maestros, sujetos de estudio; la Práctica Docente, acción que realizaban los sujetos; y la Escuela, lugar donde los sujetos realizaban sus prácticas, de aquí que los supuestos teóricos que sustentan el análisis del material empírico, producto de las entrevistas, sean la práctica docente, los sujetos y la institución escolar, los cuales se tratan a continuación.

## **2. Perspectiva y posiciones teóricas sobre la práctica docente, los sujetos y la institución escolar**

La investigación en el campo de la práctica docente se conforma con enfoques que abandonan la tendencia tradicional cuantitativa. Los estudios que se oponen a esta corriente se dirigen a explorar las relaciones, determinaciones y tensiones que existen entre el maestro y la institución escolar. Lo anterior resulta bastante complejo de definir pues las acciones de los y las docentes se encuentran mediados por un sinfín de factores, personales, y contextuales que inciden en el quehacer cotidiano de en la escuela. A continuación expongo la idea de práctica que recorre el presente estudio y que me permitió analizar el material producido en las sesiones de entrevista con los maestros de actividades culturales.

La definición de Citlali Aguilar (1985) introduce al tema, considera a la práctica docente como:

“un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y contextos particulares. De esta manera, las diversas formas de la práctica docente pueden adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican” (en Cerdá, 2001,29)

Al partir de esta concepción, identifiqué otras dos categorías relacionadas: sujeto e institución que serán el marco de referencia para interpretar la reflexión de los maestros de actividades culturales sobre su práctica. Aunque en la afirmación anterior incluye los aspectos de interrelación entre los sujetos en el ámbito de la escuela y las condiciones laborales y contextuales, por motivo de método presentaré las tres categorías por separados. Práctica docente, que estará considerada como la acción del sujeto en contextos concretos y que afecta la forma de reflexionar sobre el hacer; sujetos, que a partir de su ubicación histórica reflexionan su hacer a partir del contexto mediato e inmediato; institución como el espacio que a través de sus normas y tradiciones afecta la forma de reflexionar sobre lo que realizan los sujetos.

## 2.1. Práctica docente: formación y transformación.

Considerar a la práctica docente como una acción, tiene sus fundamentos en la experiencia como generadora de saberes. Desde la perspectiva de Cerdá (2001) el sujeto docente construye su materia de trabajo en la relación cotidiana que entabla con los factores y actores de la escuela. Vista así, la práctica docente no es algo dado, sino más bien contingente, donde se entrecruzan múltiples dimensiones que tienen que ver con los sujetos y con los contextos. Citlali Aguilar dice que “el trabajo de los maestros es un producto de la relación sujeto-institución, donde ambas instancias lo modifican y son modificadas por este” (Modulo Pedagógico, 1999, 65).

La práctica docente se diferencia de otras en su carácter amplio y multidimensional, el concepto queda disperso en su complejidad y suele perder objetividad en el momento en que el docente la convierte en objeto de estudio: suponer que la práctica docente es todo lo que realiza el profesor en el ámbito de la

escuela, deja al quehacer docente en términos de actividad sin propósitos, fines ni normas. En esta serie de ideas Cerdá indica:

“la práctica es la actividad objetiva material, que se realiza de manera intencional sobre un objeto natural o social con la finalidad de transformarlo, esto es, en la praxis concluyen la objetividad y la subjetividad” (Cerdá, 2001, 31).

Considerar, a la práctica docente como *praxis*, es reivindicar el carácter distintivo del pensamiento. La praxis es un proceso reflexivo y transformador que involucra no solo lo que se hace sino lo que se piensa sobre lo que se hace, es un ejercicio que genera en el sujeto conciencia de sí, de los demás y de su entorno. Ver la práctica como praxis<sup>3</sup> -“acción dirigida hacia el logro de algún bien éticamente deseable”- (Wilfred Carr en Tlaseca 1997, 186) lleva a ver al sujeto que la realiza como sujeto pensante, inteligente, capaz de elaborar juicios éticos sobre su actuar. También considera que existe un contexto real donde se da la práctica y que dicho contexto tiene influencia en las acciones del sujeto y las acciones de éste inciden en la transformación del contexto, como lo define concretamente Barbier “práctica como una transformación de la realidad, transformación de una realidad en otra realidad, que implica la actividad [*entendida como acción*] de un sujeto humano” (1999, 74).

### 2.1.1. La práctica docente, como actividad reflexiva.

Contrario a la posición racionalista que considera la práctica como la aplicación técnica para lograr un fin, existen otras posturas que ven la docencia como *praxis*,

---

<sup>3</sup> Carr, refiere, apoyado en las *Éticas Nicomáqueas* de Aristóteles, que existen tres tipos de acción: la primera es la teoría, que es la acción contemplativa y se refiere al pensamiento dirigido al descubrimiento del ‘conocimiento verdadero’ y que los griegos llamaron ‘epistemé’; la segunda es ‘poesis’ -tomar acción- que se refiere a la práctica que lleva un fin preespecificado, la construcción de un objeto determinado, haciendo uso de lo que los griegos llamaron *techné* y que en la actualidad se conoce como tecnología. El tercer tipo de acción humana es la praxis, que Carr considera como la acción moralmente informada o cometida éticamente, que no puede ser construido materialmente, sino solo ‘hecho’ intelectualmente, agrega que para los griegos había un prerrequisito esencial para la realización de la práctica, la ‘*phronesis*’ -inteligencia práctica- que es la capacidad moral e intelectual para combinar un conocimiento de principios éticos generales con un juicio práctico sano acerca de la acción particular que, en cualquier situación concreta constituiría una expresión adecuada de este conocimiento ético. (Wilfred Carr en Tlaseca 1997, 186)

como *phronesis*, como generadora de pensamiento, y conocimiento; “acción con sentido”, dice Cerdá “con sentidos posibles construidos por los sujetos y en cuya construcción se pone en juego tanto lo consciente como lo inconsciente” (2001,37). Desde esta perspectiva la práctica es un concepto transformador, que toma en cuenta lo imprevisto, las incertidumbres, los dilemas y las situaciones conflictivas. El pensamiento de Stenhouse y Schön sobre los enseñantes como sujetos reflexivos, deja en claro que la acción docente es, como dicen ellos mismos, la racionalidad práctica, concepto que remite a ver al sujeto docente como un profesional intelectual deliberativo<sup>4</sup>.

La propuesta del profesional reflexivo parte de que los profesores enfrentan situaciones que son emergentes, inciertas inestables y singulares, que no quedan resueltas con la pura aplicación de la técnica, los docentes ponen en práctica los conocimientos tácitos e implícitos de su profesión para lograr dar respuesta a los conflictos cotidianos. Conocimientos que han interiorizado a lo largo del ejercicio de su práctica y que saltan de manera espontánea e inconsciente en el momento de resolver un caso conflictivo con los alumnos y alumnas. A estos procesos espontáneos de la vida diaria Schön llama “conocimientos en la acción” y “reflexión en la acción”, en el primer proceso, el conocimiento no precede a la acción, se encuentra imbuido en la acción misma, es parte de la acción, la momentaneidad de las acciones docentes no permite al sujeto detenerse para deliberar sobre el qué hacer. Por el contrario, lo emergente de la acción hace que el sujeto actúe de manera espontánea al poner en práctica el saber racional práctico. En cuanto a la “reflexión en la acción” es un proceso que se puede presentar posterior a la acción o de manera superpuesta, implica la reflexión de nuestras acciones, la forma en que habitualmente entendemos lo que hacemos, la manera en la que resolvemos un conflicto, el modo en que vemos los procesos de aprendizaje. De manera general

---

<sup>4</sup> Dice Contreras que “La deliberación práctica es la disposición que se desarrolla ante problemas de tipo moral, esto es, de decisión sobre la forma de actuar en relación a lo que es bueno para la vida humana. Supone discernir, en aquellas situaciones particulares en las que la acción depende de uno, qué es lo aconsejable sobre todo cuando las consecuencias de una u otra actuación no están claras o son indeterminadas” (Contreras, 1999, 91).

suponen un análisis con fines de reconducir adecuadamente nuestro actuar, como dice Schön:

“La práctica se constituye de este modo como un proceso que se abre no sólo a la resolución de problemas según fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines, cuál su significado concreto en situaciones complejas y conflictivas, “que problemas merecen la pena resolver y qué papel desempeñar en ellos” (en Contreras, 1999, 79).

La acción reflexiva del docente es condición de la propia práctica, ya que de una u otra manera, los profesores siempre están inmersos en una trama de conflictos pedagógicos que los obliga a meditar sobre las acciones que despliegan y los resultados de estas. La deliberación no solo involucra el saber experiencial acumulado, también pone en juego la dimensión valoral del sujeto que actúa incluso al nivel del inconsciente. En estas líneas Elliot asevera:

“De este modo a través de la deliberación, las existencias tradicionales de conocimiento evolucionan en lugar de ser sustituidas. Los profesores que deliberan pueden ser innovadores, pero no se limitan a descartar la sabiduría tradicional del pasado” (Elliott, 1986, 249 en Contreras, 1999, 93).

Desde la posición de Elliot, entendemos que la reflexión, aunque es condición de la práctica docente, no genera automáticamente cambio en la acción de los profesores y profesoras. Los docentes requieren entrar en procesos reflexivos conscientes y con fines concretos para que los involucrados en procesos de renovación y cambio construyan una nueva propuesta de acción práctica para la educación.

### 2.1.2 Posibilidades del profesional reflexivo en la institución escolar.

La condición de la reflexión en los sujetos es real pero enfrentada a los esquemas interpretativos y valorativos en cada momento en la relación pedagógica. El mundo en el que vive el maestro es un mundo de manifestaciones plurales donde no basta la aplicación de un conocimiento técnico para dar respuesta satisfactoria a la diversidad de razones y pretensiones que cada sujeto ha puesto en el objetivo de

educarse. Poner en práctica la capacidad reflexiva de los profesores sin renunciar a su esencia conciente y deliberativa<sup>5</sup> no ha resultado fácil para quienes han emprendido este senda. Algunas de las limitaciones de la práctica reflexiva están planteadas por Liston y Zeichner, quienes piensan que uno de los olvidos de la propuesta del profesional reflexivo es no considerar el peso de la institución en la idea de reflexión sobre la práctica docente, pues los elementos que se juegan en la escuela son los que más afecta el trabajo colectivo, y tiene repercusión para el logro de los cambios.

“La práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore las reflexiones y la acción colectiva orientada a alterar no sólo las interacciones dentro del aula y de la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y la estructura social más amplia” (Liston y Zeichner, 1991, 81; en Contreras, 1999, 103).

Las condiciones de la escuela limitan la reflexión y el cambio educativo. Iniciar una práctica alejada de la racionalidad técnica, una práctica “artística”<sup>6</sup> sin considerar el análisis de las condiciones reales escolares (que se suscribe solo al terreno de lo

---

<sup>5</sup> En estos dos términos Schön y Stenhouse basan la conceptualización de la práctica reflexiva. Si no se da el pensamiento, la reflexión cae en el sentido común y lo rutinario, lo que no da como resultados, productos intelectuales tangibles y trascendentales para la profesión docente. Los autores describen la práctica reflexiva como un proceso complejo que tiene ciertas condiciones que Contreras sintetiza como:

1. “Los enseñantes reflexivos elaboran comprensiones específicas de los casos problemáticos en el propio proceso de actuación.
2. Se trata de un proceso que incluye: a) deliberación sobre el sentido y valor educativo de la situación, b) la meditación sobre las finalidades, c) la realización de acciones prácticas consistentes con las finalidades y valores educativos, y d) la valoración argumentada de procesos y consecuencias.
3. Esto conduce al desarrollo de cualidades profesionales que suponen: a) la construcción de un conocimiento profesional específico, b) la capacidad para desenvolverse en esas situaciones conflictivas e inciertas que constituyen una parte importante del ejercicio profesional.
4. En términos más Aristotélicos, la perspectiva reflexiva, aplicada a los docentes, se refiere a la capacidad de deliberación moral de la enseñanza, esto es la búsqueda de prácticas concretas para cada caso que sean consistentes con las pretensiones educativas” (Contreras, 1999, 101).

<sup>6</sup> La idea del profesor como artista y su práctica como artística, está sustentada en la concepción de una actividad que se basa en la indagación constante, explora consigo mismo, con los recursos y con su propia concepción, construye una obra dentro de una tradición estética. Al respecto, Stenhouse declara que “un cierto componente artístico es inherente a la práctica de los profesionales que se reconocen como competentes ... El arte es un aspecto crucial, un tipo de inteligencia, una clase de conocimiento diferente, de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional” (Carr, 1989, 12).



pedagógico, y desde la individualidad del sujeto) lleva al enfrentamiento consigo mismo y con la organización escolar. La falta de análisis sobre las condiciones tiene efectos: aislamiento, como única dirección de la acción realizada en el aula. Las consecuencias son notorias: retardos de los procesos de cambio en la profesión docente.

## 2.2. Una práctica que toma en cuenta al sujeto.

Como podemos ver, las prácticas no son algo que se den en abstracto ni en cuanto a los contextos ni en lo referente a los actores, las prácticas son acciones realizadas por individuos corpóreos y psíquicos, seres sociales e históricos. La historicidad vista como la conjunción de espacio-tiempo, es la que determina al sujeto. El sujeto busca y construye imaginarios desde donde se reconoce e identifica con los otros. Las prácticas de los sujetos los llevan a “ser”; las condiciones históricas llevan a “hacer”. El ser y el hacer involucra valores que el docente ha construido en el interior de la complejidad social, así pues el ser humano en su accionar intelectual y práctica compromete su proceder al devenir social e histórico. El sujeto reflexiona en relación con los espacios concretos donde actúa cotidianamente e involucra tanto sus intenciones e intereses como los acuerdos que el sujeto ha establecido con la sociedad.

La existencia del sujeto se da y se entiende sólo en relación e interacción con los otros y con la cultura que le sirve de referente para decidir sus actos. De ésta manera, los sujetos se encuentran en cada espacio donde se desenvuelven y en las dimensiones en donde viven con una estructura y una cultura establecida que en gran medida define sus acciones en ese contexto. No obstante, la relación no es lineal, el sujeto está construido por la cultura, pero también es constructor de esta. Los imaginarios que construyen los diversos actores de nuestra sociedad (maestros, médicos, abogados, etc.) no son más que “identidades compartidas” construidas a partir de “lo que quiero ser (yo)” y de “lo que quieren (otros) que sea”, ¿un sujeto

“sujetado”?, no más bien un sujeto reflexivo, volitivo, con capacidad de decisión, aspectos que están en el centro de la subjetividad, como lo sostiene Castoriadis:

“La finitud del sujeto es la subjetividad misma, su ser sujeto, no su “pasividad” o “receptividad” sino la limitación (la clausura) ineliminable de su actividad creadora” (Castoriadis, 2004, 420).

Los profesores de escuela son sujetos sociales como cualquier otro individuo, su trayectoria personal los lleva a construir un mundo interior, lleno de imágenes, fantasías y deseos que se expresan al exterior en forma de acciones concretas y visibles, desde esta idea podemos ver al sujeto docente como un sujeto en constante proceso de creación y formación, como lo describe Soato “proceso a la vez interno y externo al sujeto que transita entre el mundo interior y el social, entre el adentro y el afuera en una zona que dice Winnicott podríamos caracterizar como espacio transicional, como zona de lo informe”, es ahí en el espacio de lo indefinido donde se encuentra la posibilidad de una nueva creación del sujeto docente; que para entrar en ella, el enfoque clínico plantea el del “retorno sobre sí” (en Filloux, 1999, 12). Los procesos de “retorno sobre sí mismo” permiten a los individuos pasar del inconciente al consciente las creencias y objetivos, permite dar sentido a la vida, explicación de lo que se es y de lo que se hace, en otras palabras nuestra acción como maestros puede salir de la oscuridad, del “no sé lo que hice”, “no sé por qué lo hice” y transitar hacia la luz de la razón. Los maestros responden de tal o cual manera no por un impulso innato, sino porque sus respuestas corresponden a las, acciones propias y a la de los demás –alumnos, compañeros-, porque finalmente la manera en que damos forma a nuestra vida, por medio de las acciones, depende en gran parte de quienes sostenemos que somos y en el contexto en el que nos encontramos.

Reflexionando un poco, ¿Las acciones y reacciones que el maestro tiene en el cotidiano vivir del aula, en la relación suscitada con sus alumnos, son pensadas, reflexionadas y ejecutadas con objetivos claros, o simplemente son acciones que permiten desarrollar un ambiente propicio para sobrevivir en el contexto escolar, y áulico?. Al respecto se dice que los maestros han llegado a un punto donde deben

volver a dar sentido a su labor docente a partir de procesos reflexivos que consideren los contextos donde se desempeñan. Entenderse a sí mismos, sólo es posible si concebimos a los contextos como formadores de nuestra identidad y como guía y rectores de nuestras acciones.

### 2.3. La práctica en la institución escolar.

Enriquez define a la institución en una frase concreta “la institución es lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma” (1999, 57), ella misma desmenuza la frase para entender a la institución. La definición plantea el problema del origen y la génesis de la institución. “Toda institución tiene como objeto influir sobre la regulación global de la sociedad, hacer duradera esta regulación y asegurar su transmisión (Enriquez, 1999, 58),

Por las características de “reguladora y transmisora”, la institución difícilmente entra en los procesos de cambio. Los apuros que hoy tiene la escuela encuentran sus resistencias en los sistemas de valores y acciones que en el transcurso del tiempo se han revestido de verdades absolutas. La internalización por parte de los sujetos de las normas, reglas y creencias es otra de las trabas para iniciar procesos concientes de cambio. La manera en que los maestros y maestras han introducido el saber indiscutible de la institución los ha convertido en sujetos con reflexión y crítica mediada por la institución escolar, con efectos para la innovación. Finalmente, en la caracterización de la institución habrá que seguir, según Enriquez (1999, 59) la figura paterna que tienen la instituciones, para entender la dificultad que existe de revelarse ante ella. En el caso de los maestros, nuestro Sistema Educativo resulta doblemente identificado con la figura paterna pues no es solamente el guía moral, sino que también resulta ser el que nos provee económicamente. Desde este punto de vista ponerse en camino de reformar o revolucionar a la institución escolar con otro carácter, tal vez colectivo-participativo o democrático-crítico, resulta difícil para el magisterio. La deconstrucción de las condiciones actuales de la institución escolar requiere procesos profundos y prolongados de análisis de la acción o práctica

docente, ésto, como ya mencioné, lleva implícito “tiempo”, lo que se ha convertido en el “coco” de las reformas o de las innovaciones, toda propuesta ha encontrado como gran pretexto la “falta de tiempo” que va aunado a la falta de voluntad y decisión para convertir a los docentes en agentes de cambio, en el reducto de autonomía que le da la institución.

### 2.3.1. La institución en un ámbito micro: la escuela.

En la relación maestro-alumno-contexto, se definen maneras de ser y hacer. El contexto no es simplemente el tiempo y el espacio sino también las relaciones simbólicas que se manifiestan en la geografía social donde el sujeto despliega su acción. El lugar donde se vive la práctica docente es uno, “la escuela”. Los lugares en las que se encuentran las escuelas son objetivamente distintos y generan condiciones particulares para desarrollar el trabajo docente. El contexto escolar es un espacio en el que influyen condiciones externas e internas a la institución. Las internas: planes, programas, horarios, condiciones materiales del edificio, disposiciones administrativas, relaciones de diverso orden entre los sujetos particulares (directivos, maestros, alumnos). Y las externas: condiciones políticas, sociales y económicas de los alumnos, padres de familia y población en general, en la que se asienta la escuela.

Es difícil en la comprensión de la escuela incorporar los contextos, pero resulta imprescindible. El contexto escolar no se desliga de lo cultural, pero tampoco de lo social, económico y político. Las relaciones vistas desde esta perspectiva se vuelven complejas y cruzadas por factores múltiples que definen la práctica docente. La práctica docente se da en la interculturalidad. Los individuos particulares se transforman en la relación con los otros, pero estas relaciones y transformaciones son conflictivas y hasta dramáticas, no exentas de agresiones y autodefensas; producto de la convivencia.

Aceptar que existe relación entre el contexto escolar y el contexto extraescolar permite comprender que la práctica docente no es neutral, que las influencias fluyen de un contexto a otro, que se modifican recíprocamente. Aun cuando las acciones que se generan no sean reflexionadas, construyen imaginarios colectivos y compartidos entre la escuela y la comunidad. Así como las barreras se pierden en la vida económica y cultural, moderna y global, en la escuela se pierde la barda que divide la cultura escolar de la cultura local, regional, nacional y actualmente en lo internacional.

Como se hace evidente, en la escuela se da la simbiosis de un mundo complejo, de relaciones múltiples y diversas que en las condiciones actuales, posmodernas, se revelan como incomprensibles, que para entenderla hay que entrar en sus profundidades, en la esencia mismas de los sujetos que en ella se viven. Ya no bastan los números, para dar cuenta de lo que ocurre en la escuela, hoy es necesario dejar que hablen los propios actores, que sus voces revelen la situación tal y como ellos la comprenden, que develen su situación a partir de lo que dicen los contextos reales y sus prácticas cotidianas.

### **3.- La acción metodológica.**

Los estudios cualitativos dejan de lado los datos estadísticos y las variables correlacionadas, se introducen en el mundo de los significados y van al encuentro de lo que expresan los actores, centran la mirada en lo sustantivo de los hechos. La mirada cualitativa entra en el mundo de lo cotidiano de la escuela y del aula y atisban en los rincones de la mente de los sujetos. Los investigadores cualitativos se valen de muchos medios para realizar la labor de entendimiento y comprensión de su tema de estudio; los instrumentos para recabar información sobre casos, situaciones o personas son variados y corresponden y responden a las intenciones que tiene el estudio. Las técnicas para la recolección de datos asumidas por los estudiosos y las estudiosas son de tipo relacional, donde el sujeto que investiga entabla una relación directa con los sujetos investigados. La observación, la entrevista, los diarios de

campo, los cuestionarios, documentos personales, como diarios e historias de vida son herramientas para la investigación de campo. Las modalidades más usadas y por lo tanto las más conocidas y de mayor desarrollo teórico son la observación y la entrevista en sus diversas modalidades. A continuación describo algunos aspectos de la entrevista por ser el instrumento utilizado para esta indagación.

### 3.1. Características relacionales de la entrevista “cualitativa”.

Dentro de las herramientas más utilizadas por los estudios etnográficos se encuentra la entrevista, en sus múltiples modalidades: estructurada, semiestructurada, de un solo encuentro o a profundidad<sup>7</sup>, aunque algunos prefieren llamar a este encuentro, entre el informante y el investigador, como conversación o diálogo, sugiere un momento menos formal, más libre, democrático y bidireccional, donde el que hace las preguntas se plantea como igual al otro. Un encuentro entre iguales que tiene como objetivo desentrañar los significados que elaboran los entrevistados sobre su vida personal y profesional.

Sin embargo, a pesar de que pueda sintetizarse en pocas palabras lo que es la entrevista, ésta tiene sus complicaciones en el momento de llevarla a la práctica. El acercamiento con los informantes, al igual que la observación, necesita de un trabajo previo por parte del que indaga. El indagador tiene que considerar varios momentos antes de entrar en contacto con los entrevistados: la construcción de guías de entrevista, la autorización de los entrevistados, los posibles lugares para la entrevista. Todo esto para construir lazos de empatía e identificación que le permita al que indaga acercarse con mayor éxito a los sujetos en estudio

---

<sup>7</sup> La entrevista a profundidad la describen Taylor y Bogdan como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” también agregan que la entrevista es una conversación entre iguales, donde el propio investigador es “Instrumento de la investigación” (Taylor y Bogdan, 1998, 101).

La entrevista fue el medio que utilicé para obtener información directa de los sujetos *objeto de estudio*. Opté por esta técnica de recogida de información al considerar el lugar que tiene en un estudio de enfoque cualitativo al entrar en relación directa con los sujetos. Desde luego fue una decisión apriorística basada en las distintas lecturas realizadas y *lo que te cuentan los otros* (los asesores, los docentes, los conferencistas, etc.). A pesar de ello, no fue hasta el momento de entrar en lo que Serrano (2004) denomina “*situación de entrevista*” cuando entendí las dificultades que presenta esta técnica, las dificultades que tiene el principiante al enfrentarse al hecho de la entrevista. Al estar frente a frente con el sujeto entrevistado mi mente trataba de recordar todo (digo de lo que me podía acordar y según mi interpretación) lo leído y dicho por los expertos: *La importancia del report, seguir la conversación con atención, tener presentes las preguntas base, encontrar las palabras claves para propiciar que el informante hable, no interrumpir, pero sí hay que ayudar a recordar algún elemento, estar atento a las expresiones y gesticulaciones, entre otros*. Todo el cúmulo de ideas daba vueltas en mi cabeza, convirtió la primera entrevista en un buen intento que me sirvió de base para no tomar al pie de la letra las recomendaciones y recuperar la importancia de la relación intersubjetiva como el acto único e irrepetible que no se ajusta a ningún manual.

Si bien es cierto que la acción de la entrevista no se ajusta a algún manual escrito para el caso, también destaco la importancia que tiene llevar presente la experiencia de otros al respecto, que indudablemente sirven de guía en las primeras entrevistas. Lo que los otros saben sirve para producir estrategias propias, en la medida que el entrevistador avanza, descubre un estilo propio. Los criterios que utilicé como ejes tanto para el guión de preguntas como para las consideraciones del “hecho real de la entrevista” son los puntos que Serrano (2004, 27-33) considera en la estrategia de entrevista. Los utilizo de apoyo para indicar al lector mi experiencia.

1. La consigna. “El inicio de la situación es sustancial para el proceso, le debe quedar claro al entrevistado que es su espacio y que el discurso se reconocerá como él lo emite, no hay sanción al conjunto de significados producidos en la situación” (Serrano, 2004, 128).

En el caso propio existía una relación estrecha con los entrevistados, lo que me llevó a dejar en claro el interés del estudio: consistía en un estudio personal y no institucional sobre la práctica de los profesores de actividades culturales, les indiqué que me interesaba documentar la experiencia. Cabe indicar que el inicio de la sesión se convirtió en continuidad (quizá un poco más formal) de los múltiples acercamientos que tenía con ellos. Aspecto que no impidió que se creara un clima especial en el momento de la entrevista. A pesar de aceptar el proceso de entrevistas algunos docentes veían con reticencia el uso de la grabadora. Al respecto, uno de ellos comentó: “¡ummm que difícil! No es fácil hablar ante eso” señalando la grabadora.

Efectivamente, no fue fácil ni para el entrevistado ni para el entrevistador iniciar la sesión. Cada pregunta es como establecer un nuevo acuerdo y la pregunta parece estar suspendida entre cada uno de los integrantes.

2. El tiempo de la sesión. “Se debe cuidar el tiempo y cantidad de las sesiones de trabajo, para no abrumar a los entrevistados, y la posibilidad de obtener información” (Serrano, 2004,128).

Pero en mi experiencia al estar “cara a cara” con el informante lo que menos cuidé fue el tiempo, solo me di cuenta de él en dos casos: cuando había agotado el guión y cuando sucedió alguna interrupción producto de “los tiempos propios de la escuela” (ya que la mayoría de las entrevistas las realicé en el trabajo de los maestros). Así la entrevista se convirtió en un espacio abierto donde las circunstancias definieron el término de la plática o charla. La conversación se transformó en un encuentro entre dos, donde la información fluyó aun después de apagar la grabadora. Confirmé que la información extra entrevista a veces resulta ser tan o más valiosa que lo que queda grabado en la cinta (Serrano, 2004,128) y que debe ser documentada.



3. Las preguntas base. “Es indispensable contar con preguntas genéricas que circunscriban la temática para el conjunto de los sujetos a ser entrevistados, a partir de ellas se desencadena una serie de particularidades que deben ser atendidas por el entrevistador” (Serrano, 2004,128).

Las preguntas bases son la guía del entrevistador. Lo acertivo de las preguntas depende de la obtención de información clave e interesante que permita entender y comprender el objeto de estudio. Cabe mencionar dos elementos importantes en este punto, las preguntas que formulé a los informantes estaban apegadas a los ejes de la investigación: la reflexión de la práctica docente del Maestro de Actividades Culturales y la aplicación de las metodologías del Método de Proyectos y la Caracterización Cultural de la Comunidad. Sin embargo, en el momento en que los entrevistados respondían se centraron más en sus percepciones sobre el PACAEP y los impactos de este proyecto en su formación docente. Lo emitido permitió analizar los procesos reflexivos que los docentes desarrollan sobre su hacer.

En las respuestas se desbordaron los significados (la reflexión) que los maestros han construido a partir de su experiencia como Maestros de Actividades Culturales. Las primeras entrevistas dejaron en claro que los maestros deseaban hablar sobre los efectos producidos en sí mismos y la manera en que el conocimiento sí repercutía en su práctica docente. Las respuestas de los entrevistados definieron en gran medida la orientación de la investigación.

4. Preguntas particulares. “Las preguntas bases indican el continente de significados, pero las particulares intentan resaltar lo propio de los actores-autores. A la vez intentan romper con la obviedad que se impone en la emisión de significantes” (Serrano, 2004,129).

Las preguntas particulares en mi experiencia fueron pocas. La decisión fue una entrevista donde los sujetos hablaran de su experiencia respetando lo que ellos deseaban decir. En lo que dijeron los informantes se encontró el objetivo de las preguntas particulares: descubrir lo que piensa, siente y cree el entrevistado sobre el

tema en discusión. Como lo dice Ball (1983, 93-95): “El entrevistador escudriña en los saberes del entrevistado pidiendo que ilustre, reitere, defina, resuma, ejemplifique y/o confirme ciertos Items” (en Woods, 1989, 83).

Las preguntas particulares realizadas colocaron al objeto de estudio en el centro de la “cuestión”, las particulares se construyeron durante el desarrollo de la entrevista, lo que exigió estar atenta a las posibilidades que surgían para introducirme en el pensamiento del entrevistado y hacerlo que hablara, que dijera lo que estaba en su “ser”. Este momento de la entrevista es una analogía de lo que Sócrates mencionaba como ayudar a parir las ideas, que en este caso son lo que expresa el sujeto y tienen que ver con lo que el siente, piensa y cree sobre el objeto de estudio.

5. El lenguaje. “La situación de entrevista es un proceso de negociación de significados de los sentidos y temáticas que en ella se exponen; el lenguaje expresa lo particular de la vida de los sujetos y el contexto que en ocasiones habla a través de ellos” (Serrano, 2004, 130).

Cuando Serrano habla de negociar significados es entrar en una conversación que acote o delimite la temática. El proceso consiste en llevar al entrevistado a que la palabra significativa logre meter al entrevistado, como al entrevistador, en un mismo campo: a un lenguaje donde las imágenes y las ideas sean símiles para ambos, lo que resulta bastante complejo. No obstante, lo que en este caso se buscó fue un diálogo comprensible y compartido entre los sujetos en interacción, cuestión que no resultó difícil pues entrevistado y entrevistador comparten experiencias comunes. Pero lo que pudo ser un elemento favorable en la entrevista también se convirtió en desfavorable, ya que había momentos en los que una respuesta tenía implícitos que no fui capaz de hacer evidentes verbalmente al informante. Tal hecho limitó desarrollar la entrevista como lo plantea Ball (1983, 93-95) “El entrevistador controla la especificación de los temas y mantiene una vigilancia verbal en la situación convencional” (en Woods, 1989, 83)

En la situación particular que tuve con los entrevistados el lenguaje clave (los significantes) tomó dos vertientes: primero, logré entrar con mayor facilidad a la negociación de significados, por el hecho mismo de compartir experiencias con los entrevistados; segundo, por tener una estrecha relación con el objeto estudiado llegué a limitar la información que los entrevistados podían proporcionar al dar por sobre entendido lo que ellos expresaban.

6. El silencio en la entrevista. “En la situación de entrevista es importante tomar el silencio como formando parte de la cadena discursiva, en sentido gramatical, pues el vacío no es ausencia de discurso es; re-elaboración, reorganización, resignificación, etc. El entrevistador tiene que estar atento a la situación para comprender el silencio y no llenarlo inmediatamente con otra pregunta” (Serrano, 2004, 131).

Serrano considera que las gesticulaciones, exclamaciones y silencios forman parte de la información. Estos tres elementos arrojan luz en el momento del análisis e interpretación de los datos, en ellos se encuentran en gran medida expresados los significados de los sujetos. En este aspecto de la entrevista esta “el qué dice y cómo lo dice” que va a ser el punto nodal para la interpretación. Esta consideración que Serrano distingue en la entrevista me llevó a encontrar una variante del silencio; las onomatopeyas, que eran clara señal de hurgamiento del pensamiento, búsqueda de recuerdos y estructuración de ideas por parte de los informantes (Serrano, 2004, 131).

7. Situación de entrevista. “En ocasiones la tensión puede ser disminuida con pequeñas bromas o comentarios que puedan relajar la relación cara a cara de la entrevista” (Serrano, 2004, 131).

Lo que Serrano categoriza como “situación de entrevista” Woods (1989, 82) la denomina como “conversación o discusión, dentro de un proceso libre, abierto, democrático y bidireccional” donde el entrevistado se manifiesta como es. Desde las dos perspectivas “*la situación de entrevista*” es la complejidad que se genera en el momento en que los sujetos involucrados se apropian del rol: entrevistado y entrevistador, quedan despojados de ser sujetos comunes y les da la investidura de

investigador e informante. En la apropiación del rol no importa la relación previa que exista entre las dos partes, la situación de entrevista sucede aun en los casos donde existe un lazo fuerte en tiempo y relación entre los dos individuos.

El hecho mismo de definir un lugar, una hora, de tener un cuaderno de notas o una grabadora modifica la relación intersubjetiva y genera nuevos significados. El encuentro con los informantes siempre será una experiencia nueva, irrepetible llena de imprevistos y aprendizajes para cualquiera que investiga pero sobre todo para los noveles.

8. Organización y análisis de los datos de la entrevista. En este apartado Serrano (2004, 133) recomienda tener en cuenta que la entrevista no termina en el momento en que dejamos de ver al informante.

Pero lo que menciona Serrano, no es algo que valga para la mayoría de los investigadores e investigadoras, ya que el informante, aunque no se quiera aceptar, por aquellos que dicen que no debemos hacer sentir al sujeto que proporciona la información como utilizado por el que investiga, finalmente se convierte en un informante más de la investigación; en la mayoría de los casos no se vuelve a tener contacto con él. La relación posterior con los entrevistados sólo funciona cuando se aplica la investigación participativa, o en el caso donde las investigaciones recurren de nueva cuenta con los informantes para el seguimiento de proyectos. En cualquiera de los casos llega el momento en que la información obtenida por el entrevistador-investigador se vuelve “entrevista”. En este momento se olvida todo lo demás y el indagador centra su atención en la información que nos proporciona; las páginas escritas. Al entrevistado y al “hecho de la entrevista” sólo se vuelve a recordar sí como en este caso es una tesis, que requiere narrar o dar cuenta de lo que se hizo para obtener la información.

Convertidos los datos en punto nodal de la investigación es necesario buscar estrategias para el análisis e interpretación, en este apartado Serrano menciona “la importancia de encontrar una estrategia que arroje matrices de significados, que

puedan ser contrastadas con el conjunto del materiales. Y las múltiples lecturas a las que se prestan los materiales dada la inestabilidad y movilidad de los significados” (Serrano, 2004, 133).

Por las características y perspectivas del enfoque cualitativo/interpretativo pude ir encontrando los hilos conductores en el análisis del material empírico: Las entrevistas realizadas a los Maestros de Actividades Culturales, resultaron ser un material que más que decir de la Práctica Docente de los entrevistados se perfiló hacia los sentidos que los profesores construyeron en su proceso de formación sobre el PACAEP. Las categorías empíricas, que se muestran en el cuadro de anexos, fueron finalmente las que construyeron y delimitaron el *objeto de estudio*: “La reflexión de la práctica en los maestros de actividades culturales de la educación primaria”.

Hasta aquí doy cuenta de lo que por método podríamos decir que es el principio de la indagación, aunque como ya se mencionó, el proceso no es secuencial sino paralelo, tener dominio y claridad del aparato teórico permite comprender y explicar el material empírico, así como el enfoque metodológico que determina el tipo de análisis que se realizará, que en este caso es cualitativo. Este marco servirá de sustento para comprender el objeto de estudio. En el siguiente capítulo, se describe el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) proyecto educativo en el que se formaron los Maestros de Actividades Culturales, población en estudio.

## **CAPÍTULO II. EL PLAN DE ACTIVIDADES CULTURALES DE APOYO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE.**

La escuela se ha convertido en un frente sobre el que las fuerzas de la actualidad se desatan de una manera soterrada y críptica. Los alumnos llegan a ella bajo la etiqueta de la <<formación>> se preparan para encontrar su lugar en el mundo. Tienen que desarrollar su personalidad y tomar plena posesión de sí mismos. Pero en sus equipajes portan el signo de las contradicciones actuales y un repertorio de actitudes que lo hacen depositario de todas las tendencias actuales.

Teofilo R. Neira.

### **Introducción**

**E**l Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria se convirtió en un dispositivo mediador de la reflexión de la práctica de los profesores y profesores de la escuela primaria. Como toda propuesta de capacitación o actualización para maestros en servicio, en un principio, fue percibida como uno más de los cursos que la Secretaria de Educación Pública ofrecía a los educadores. Sin embargo, en el momento que los profesores y profesoras se introdujeron en la naturaleza pedagógica, estructura y propósitos del proyecto cambió su visión, adoptaron una postura abierta al análisis de sus prácticas y a los procesos de cambio que generaron las acciones implementadas para “construir” al Maestro de Actividades Culturales.

La formación de los “nuevos” maestros o maestras que el Plan denominaba como de Actividades Culturales, tenía como sustento y finalidad la vinculación de la educación y la cultura, de la escuela con la comunidad, de los contenidos temáticos con los sucesos cotidianos que ocurren en la localidad, a partir de concebir que la cultura es el sustrato de la acción humana. De dónde proviene tal propuesta, qué y quiénes dan origen al proyecto, cómo se conforma la estrategia pedagógica de formación de los docentes para convertirlos en innovadores educativos en un contexto donde lo que hicieron o pretendieron hacer no fue del todo comprendido y

aceptado. En este capítulo, se expone el contexto de la política educativa y cultural en el que surge el PACAEP; los orígenes del plan y las condiciones que lo hacen posible, el enfoque cultural que lo sustenta y las dimensiones de la práctica docente que pretendió impactar.

### **I. Políticas Educativas y Culturales: Antecedentes del Plan.**

La Décima reunión de la conferencia de la UNESCO de Nairobi, en 1976, dejó de lado la concepción “culturalista”, cerrada, discriminatoria y excluyente de la cultura. Abrió teóricamente el concepto y reconoció todo elemento material o simbólico que producían en la práctica los diversos grupos sociales. Además, advirtió el papel de las culturas populares. En sus resoluciones determinó que los grupos marginados deberían tener acceso a la cultura universal para enriquecer su pensamiento y sus productos materiales. En este tenor de ideas señaló:

“la participación directa del pueblo en la vida cultural, de su incorporación activa a los procesos de creación y disfrute de la cultura, del reconocimiento, respeto y estímulo a la cultura viva que se genera en todas las comunidades, es decir, no sólo “llevar cultura” al pueblo, sino ayudar al desarrollo cultural endógeno” (Turok 1988, 70-71).

Este antecedente dio inicio, sobre todo en los países del tercer mundo, a un discurso que incorporó la perspectiva de la participación de los pueblos en la cultura y el reconocimiento de la cultura regional como inseparable en el desarrollo democrático. De esta manera, el desarrollo económico fue vinculado al devenir cultural dentro de una perspectiva endógena, desarrollo autosostenido que involucra el aspecto cultural de las comunidades así como sus recursos y sobre todo su participación activa.

“Sin participación el mero acceso a la cultura, está necesariamente por debajo de los objetivos del desarrollo cultural”, pues si el acceso a las obras culturales ofrece “la posibilidad efectiva para todos...de informarse, formarse, conocer, comprender libremente y disfrutar de los valores y bienes culturales”, la participación en la vida cultural significa, además, “la posibilidad efectiva y

garantizada para todo grupo o individuo de expresarse, comunicar, actuar y crear libremente” (Turock, 1988, 71).

Los acuerdos de Nairobi fueron suscritos por el Gobierno de la República. El gobierno del presidente Miguel de la Madrid, introdujo la preocupación de “democratizar la cultura”. El diagnóstico que mostró el Plan Nacional de Desarrollo de 1982-1988, sobre la situación y la concepción que guardaba la cultura en el país, afirmó que “La cultura ha sido concebida como un bien reservado a ciertos grupos privilegiados, como el conjunto de valores, expresiones y tradiciones, resultado tanto de la inventiva individual como de la experiencia colectiva” (Plan Nacional de Desarrollo, 1982-1988, 223). La política educativa y cultural del periodo presidencial de De la Madrid tuvo como objetivo general fortalecer la cultura nacional mediante el reconocimiento y fomento de la diversidad cultural.

El reconocimiento de la conformación pluricultural y pluriétnica de la sociedad mexicana, planteó una ruptura con la concepción elitista de la cultura y propuso la incorporación de las culturas autóctonas a un modelo de nacionalismo basado en una cultura nacional única donde cabía lo múltiple y lo diverso. Pero, a pesar de que el discurso proyectó una visión antropológica de la cultura (elevada a lo simbólico del ser y hacer) las viejas concepciones no fueron del todo desterradas, siguió privando el patrimonio cultural como lo tangible de la cultura.

En las líneas de acción que promovía el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, se planteó el desarrollo de la cultura nacional vía el

“fortalecimiento de la vida cultural mediante la búsqueda de sus grandes objetivos estrechamente correlacionados: ampliar la participación democrática de los individuos, de los grupos y de las comunidades en el conocimiento, la creación y el disfrute de nuestra cultura y enriquecer, afirmar y difundir los valores propios de nuestra identidad nacional” (Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988, 228).

El planteamiento cultural que hizo el Plan de Desarrollo Nacional 1982-1988, estuvo íntimamente relacionado a un concepto de desarrollo integral del país.



Comprendió orientaciones económicas y políticas que ponía como condición el “federalismo descentralizado”; sostuvo un nacionalismo político y cultural que permitía la formación de la identidad nacional. En el Plan de Desarrollo, existía una concepción de lo que sería México: una nación capaz de aceptar la diversidad de expresiones culturales, además de luchar con las tradiciones que impedían aceptar las reglas universales y la modernidad.

Bajo esta idea, el Plan Nacional de Desarrollo planteaba una política cultural de renovación que incluyó políticas culturales de explosión de la fuerza y creatividad del potencial de las culturas populares. Para lograrlo, el gobierno centró los esfuerzos en el devenir de las identidades como garantía de soberanía. Desde esta perspectiva, las instituciones encargadas de la cultura plantean acciones que pretendían vincular los esfuerzos para vigorizar el ámbito cultural. En un artículo de Luis Félix Garza advierte que son dos ejes que se declaraban en las políticas culturales en el Plan Nacional de Desarrollo.

“Fortalecer los contenidos culturales del sistema educativo, aprovechando las potencialidades del magisterio para la promoción cultural, porque tienen en sus manos la compleja responsabilidad de la formación del individuo y se constituyen en un eje central de la acción cultural ya que constituye el vehículo principal para fortalecer los contenidos culturales de la educación.”

“Fortalecer el sentido social de la cultura en las aulas y extender a la vida familiar y comunitaria la vivencia y conciencia del entorno social, del origen, naturaleza y formas de presentación de las tradiciones, estilos y formas de vida, expectativas y aspiraciones de los miembros de los grupos, estableciendo el vínculo natural entre la vida escolar y la vida cotidiana” (Garza, 1988, 87).

Con base en lo anterior, la SEP inició un programa prioritario para atender el aspecto cultural. Así quedaba plasmado lo que, posteriormente, sería una política neoliberal con corte “democrático”, que replanteó lo educativo, lo cultural y la relación existente entre estos dos aspectos de la sociedad. Seis son los puntos que regían la política cultural a cargo de la Secretaría de Educación Pública:

“Investigar, preservar y difundir el patrimonio cultural de la nación, que incluye tanto los bienes arqueológicos, históricos, y artísticos cuando las manifestaciones tangibles e intangibles de las culturas populares, tales como las artesanías, las tradiciones, las costumbres, y las lenguas, entre otros valores que florecen en las diferentes regiones del país”.

“Combatir la centralización de los bienes y servicios culturales, propiciar y apoyar las iniciativas culturales de los estados, los municipios y las comunidades con especial atención a las zonas fronterizas”.

“Enriquecer los contenidos culturales de la educación, estrechando los vínculos entre el Sector Educativo y la Cultura y ampliando las oportunidades de formación y capacitación del magisterio en todas las tareas de animación y promoción cultural. Se incluye aquí la necesaria tarea de mejorar la calidad de la educación”.

“Utilizar en toda su capacidad los medios de comunicación social para que los programas que difunden constituyan una alternativa ante los mensajes enajenantes u consumistas transmitidos por los medios electrónicos comerciales, y coadyuven a la movilización a favor de la defensa de la cultura nacional”.

“Promover el hábito de la lectura formativa, informativa y recreativa que despierte en los ciudadanos un espíritu crítico, que libere las conciencias de prejuicios y entienda las oportunidades de entrar en contacto con los valores de la cultura nacional y universal transmitidos a través de proyectos editoriales y bibliotecario”.

“Atender las necesidades culturales y recreativas de los niños y de los jóvenes, fomentando en ellos el conocimiento de nuestra historia y el aprecio de los valores que conforman nuestra identidad nacional” (Turock, 1988, 71-72).

Los supuestos anteriores orientaron las acciones emprendidas por diversas instituciones nacionales encargadas de la educación y de la cultura. Las acciones se orientaron por los conceptos estipulados en la nueva política. De esta manera las instituciones educativas y culturales emprendieron programas que proyectaron tal idea.

## **2. Orígenes del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. Políticas educativas y oferta de maestros.**

El Estado Mexicano, en el sexenio de Miguel de la Madrid reconoció el vínculo estrecho entre la política educativa y la acción cultural y aprovechó las

potencialidades del magisterio para promover la cultura. Sobre estos supuestos el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA) creó una propuesta que vinculó la cultura con la educación. Esta idea se concretó en el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP). El CNCA pretendía llegar a la población infantil en formación mediante el trabajo educativo que se implementaba en las escuelas primarias. El Plan adoptó un concepto de escuela, como el espacio propicio para la difusión y acción de las actividades culturales, que quedó definido en el propósito general del Documento Rector:

“Se pretende impulsar la diversificación y la sistematización de las actividades culturales que se llevan a cabo en la escuela, complementando y revitalizando los contenidos culturales de los programas de educación primaria, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación” (SEP-CNCA, 1999a, 9).

El PACAEP fue un proyecto educativo cultural que se operó a partir de un acuerdo entre el CNCA, encargado de la cultura en el país y la SEP, encargada de la educación en México. En 1983, el Dr. Juan Prawda Director General de Promoción de la SEP, respondió a una solicitud del subsecretario de cultura Juan José Bremer para iniciar el proyecto. Apoyados en las instrucciones de Secretario de Educación, Jesús Reyes Heróles, se formó un equipo integrado por la Psicóloga Susana Ríos, el Pedagogo José Luís Hernández y Cecilia Vaca Navaja bajo la coordinación del Lic. Luis Garza Alejandro, su tarea consistió en diseñar un programa de actividades para los 3 mil maestros de escuela primaria que no tenían adscripción fija.

Los maestros con quienes se inició el programa traían como antecedente el trabajo realizado en 1981, con 400 profesores egresados de normales (superior y nacional de maestros) capacitados como docentes de educación artística. Hecho que definió, en la práctica, el enfoque artístico que dará pautas de acción a Maestros de Actividades Culturales (Ornelas, 2000, 53-59).

En la creación del PACAEP coincidieron una serie de elementos que generaron condiciones propicias para el surgimiento del Plan: una política de

gobierno que requiere dar atención al aspecto cultural como un elemento importante para el desarrollo económico y social del país; una política educativa que tiene que responder a un plan de desarrollo donde la cultura es punto importante; las ideas de los intelectuales nacionales y extranjeros al respecto de lo que es y debe ser considerado cultura; la vinculación natural, innegable e impostergable que se reconoce entre la cultura y la educación; y la necesidad de crear espacios para absorber a un número importante de maestros egresados de las normales del Estado que en ese momento presentaban un desequilibrio entre la oferta y la demanda en educación básica.

Pero algo que debe ser mencionado en el proceso de conformación del PACAEP y que ha sido expresado por el mismo equipo encargado de estructurarlo, es el esfuerzo que pusieron para lograr un proyecto educativo-cultural que, por un lado, planteara una perspectiva diferente de capacitación y, por otro, la vinculación de los contenidos culturales y educativos de la escuela primaria. Los encargados de la elaboración del Plan tenían la experiencia del trabajo con maestros y con la operación de un proyecto coordinado por Bellas Artes, donde formaban “promotores de la cultura”. El enfoque artístico que tenía el programa, con énfasis en la promoción artístico-cultural marcó profundamente la tendencia en la práctica del PACAEP. Otro énfasis tenía el discurso, el Documento Rector dejó claramente expresada la importancia cultural y pedagógica de la propuesta. A pesar de ello, la orientación operativa del Plan impregnó el enfoque de la promoción cultural con una tendencia hacia lo artístico. Es el área artística (el teatro, la literatura, la música, la expresión plástica, etc.) lo que más resalta y repercute en la práctica del maestro (Ornelas, 200, 56-71).

Aunque el enfoque expresado en el Plan y las tendencias de formación de los encargados de impartir los cursos de capacitación fueron importantes para lograr los propósitos, lo determinante para traducir la teoría del PACAEP en práctica educativa, dependió de los operarios de la propuesta, los maestros capacitados. Los profesores se apropiaban de la propuesta de acuerdo a su formación, historia y elementos

conceptuales que poseían. Y aunque la propuesta ponderó lo cultural y pedagógico existieron diferentes etapas en el Plan que orientan la actividad del maestro más hacia una visión u otra.

José Luis Hernández en una entrevista publicada por el CNCA, menciona que

“La primera denominación del Plan fue de actividades extraescolares, porque se visualizaba como una acción complementaria al trabajo escolar. Lo que naturalmente sucedió es que tenía un peso más artístico que cultural o pedagógico” (Ornelas, 2000, 62).

Esta primera orientación persistió, sobre todo en los primeros años de iniciada la operación del Plan. Se observó que los maestros que asistían al curso de PACAEP tenían una formación o inclinación hacia alguna de las disciplinas artísticas, lo que de manera natural los llevó a interpretar el Plan como la propuesta que en la práctica destacó y dio mayor atención a la música, el canto, la literatura, las artes plásticas.

Ante estas interpretaciones que se daban en la práctica, el equipo encargado de su estructura y seguimiento de la operación, le dio un giro al proyecto. El trabajo conjunto de todos los especialistas encargados del proyecto, así como su trayectoria académica y sus propias aspiraciones, permitieron que el PACAEP surgiera como la propuesta que reconoció a la cultura como sustento de toda actividad educativa.

“El equipo central partió de varias premisas, primero: La transmisión de la cultura se hace en el seno familiar, en la primera instancia son el padre y la madre un eje fundamental en la transmisión cultural; en una segunda instancia: La comunidad, en una tercera instancia: La escuela, un espacio privilegiado para la difusión cultural” (Ornelas, 2000, 74).

De esta manera el Plan se convirtió en una propuesta educativa-cultural que consideraba para su desarrollo todos los ámbitos donde se produce y reproduce el conocimiento. La escuela era el lugar donde se generaban las propuestas y la comunidad donde se desarrollarían, el maestro sería el guía y conductor de la acción

de los alumnos las cuales siempre estarían ligadas con el contexto social de la comunidad.

### **3. El Eje Rector del PACAEP: La Cultura.**

El PACAEP como propuesta educativa-cultural tuvo como sustento teórico la categoría de cultura, este concepto se convirtió en el eje de análisis de la práctica docente de los maestros que se incorporaban al proyecto. El concepto antropológico de cultura que sustentó el Plan, entendió como: “Un proceso incesante de creación y recreación individuales y colectivos de los diversos sectores sociales y que abarca las actividades y los productos materiales y espirituales que los caracterizan” (Documento Rector y Manual de procedimientos del Maestro, SEP, 1984, 7). Pretendía que los profesores en capacitación cambiaran la mirada de lo que ocurría en la escuela en relación a sus acciones como docentes y sustentaran su acción pedagógica en el precepto Constitucional del artículo tercero, que a la letra dice:

“aspira a la formación de individuos responsables, autodisciplinados, imaginativos, interesados en conocer el mundo en que viven y en cambiar las cosas, capaces de disentir pero también de proponer alternativas constructivas; con gusto por la vida en todas sus manifestaciones; arraigados a su comunidad; que no solo aprecien y disfruten su patrimonio cultural, sino que además participen en su rescate y conservación; sin prejuicios raciales, sexuales, sociales ideológicos o de cualquier otra índole; hombres y mujeres capaces de relacionarse entre sí, en cualquier circunstancia, con un alto sentido de compañerismo, abiertos al intercambio cultural, respetuoso de otros grupos culturales, conscientes del valor inherente a cada cultura y de sus derechos a manifestarse y desarrollarse” (SEP-SNCA, 1984, 11).

Basado en el artículo tercero y en el concepto de cultura que sostenía, el PACAEP vinculó la cultura con la educación, consideró a esta última como instrumento para acercar a los alumnos de primaria al patrimonio cultural, para ello formuló una serie de orientaciones y recomendaciones que ubicaban los ámbitos de competencia del Plan, los espacios y recursos necesarios para su puesta en práctica.

### Orientaciones del PACAEP.

1. “Su naturaleza y alcance (del Plan) en cuanto apoyo y componente nutritivo del currículo de primaria, dando énfasis a la vinculación entre la educación y la cultura a partir de los objetivos, los contenidos y las actividades de los programas de educación primaria.
2. Las necesidades y las recomendaciones que en torno a la educación y la cultura fueron planeadas durante la realización del Foro Nacional de Consulta Popular del Sector Educativo, Cultura, Deporte y Recreación.
3. La consideración de las características más sobresalientes del contexto en el que se aplicará, esto es: escuelas primarias federales.
4. El tipo de recursos humanos que serán los responsables de la ejecución del plan: maestros de primaria.
5. Los recursos materiales disponibles para llevar a la práctica el Plan” (SEP-CNCA, 1984, 14-15)..

### Recomendaciones obtenidas durante el Foro Nacional de Consulta Popular:

“Incrementar las acciones educativas y culturales tendientes a la afirmación de la identidad nacional.

Fortalecer en la escuela la conciencia de los valores nacionales y de la historia de México.

Promover entre la niñez el conocimiento del patrimonio cultural y universal.

Revisar y enriquecer los contenidos culturales de cada nivel educativo y desarrollar actividades culturales en apoyo a los esfuerzos educativos.

Propiciar la mayor participación regional en la animación de los contenidos culturales para que respondan a las peculiaridades y necesidades de cada estado de la república.

Sistematizar las actividades culturales mediante planes y programas que respondan a los intereses, expectativas y características de los alumnos.

Desarrollar un currículo que ofrezca oportunidades de trabajo creativo.

Fomentar en los alumnos el aprecio por su cultura regional y al arraigo a su lugar de origen.

Buscar una mayor vinculación entre la escuela y la comunidad, considerando que la primera puede participar en la recopilación, preservación y difusión de la cultura regional.

Fomentar la participación de los maestros en la promoción de las culturas populares en sus ámbitos de acción.

Considerar la ciencia y la tecnología como parte de la cultura y arraigar el conocimiento científico y tecnológico en la cultura nacional y en la formación de los niños” (SEP-CNCA, 1984, 15.16).

Las orientaciones y recomendaciones mencionadas con anterioridad se encuentran escritas en el primer Documento Rector y Manual de Procedimientos que publicó el CNCA en 1984, año en que se generalizó la propuesta a nivel nacional. El documento concluyó que la prioridad de acción del plan es: “la formación integral del educando, la afirmación de su identidad cultural, el desarrollo de la noción de pluralidad cultural, la apreciación creativa del patrimonio cultural y la participación creativa en actividades culturales” (SEP-CNCA, 1984, 17).

Todos los objetivos que estipuló el Plan guiaron y dieron sentido a la práctica de los Maestros de Actividades Culturales. En las orientaciones y recomendaciones que señaló el PACAEP, en sus inicios, se halla en gran medida la explicación a la concepción de cultura que se implantó a través de los años tanto en el discurso como en la práctica de los maestros que se capacitan en esta propuesta educativo-cultural.

En el discurso confluyeron dos tendencias, que además son compatibles, la de los investigadores nacionales: Bonfil Batalla, Leonel Durán, Idolina Moguel, Silvia Buentello, Gilberto Juárez y Luis Garza, y la política cultural de la UNESCO. Ésta reconoció la necesidad de abrir a todos los sectores de la población, el acceso y participación al quehacer cultural, en los bienes y en los servicios culturales. ¿Cómo hacerlo? siempre ha sido la cuestión. En este caso se optó (por lo que en los últimos tiempos viene siendo también una política educativa) por dirigir los esfuerzos hacia la población con mayores posibilidades de ser influenciada: los niños y jóvenes. La escuela primaria se presenta como el medio más idóneo para acceder a la cultura.

En las antologías mediadoras de la formación del MAC se encuentra expresada, de diferentes formas, la idea antropológica de cultura, la misma



estructura modular y la inclusión de los cuatro campos del conocimiento: pedagógico, histórico-social, científico–tecnológico y lenguajes artísticos; ayudan a reforzar la consideración de que todo el quehacer tanto material como intelectual que realiza el hombre es considerado cultura, y que la misma educación es un hecho cultural que a su vez perpetua y modifica a la cultura. En el propósito del PACAEP permanece la concepción antropológica de cultura ligada al contexto educativo:

“Fortalecer la identidad cultural de maestros y alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de nutrir el proceso mediante el cual el maestro y el niño se reconocen como miembros de una comunidad y hacen suyos los valores y pautas de comportamiento de la misma. Para fortalecer este sentido de pertenencia propia, que permita un intercambio fructífero con otros, es necesario: vincular el proceso educativo con la realidad sociocultural específica; promover el aprecio por los patrimonios natural y cultural, en los ámbitos local, regional, nacional y universal, con la idea de que la comunidad escolar también pueda participar en su preservación y rescate” (SEP-CNCA, 1999a, 20).

El concepto amplio y global de cultura que sostuvo el plan en todos sus sustentos teóricos (antología del Módulo Histórico-Social) se veía un tanto contradictorio cuando hacía hincapié en “la atención al patrimonio arqueológico, histórico y artístico y la preservación del patrimonio cultural”, ya que en la práctica muchas de las actividades que desplegó el maestro con sus alumnos estaban orientadas a este aspecto; en muchos casos se dejó de lado la capacidad creadora de los niños y se les enfatizó como sujetos contemplativos y consumidores de cultura.

La interpretación que en la práctica hizo el Maestro de Actividades Culturales, le llevó a poner mayor atención al patrimonio arqueológico, histórico y artístico. En buena medida, influyó en la práctica la visión que se tenía de los profesor a los cuales se les vinculaba con las actividades artísticas. Así, a pesar de que el Plan poseía una concepción amplia de la cultura sustentada por sus documentos, por los que los creadores teóricos de la propuesta y por quienes lo venían operando en todos sus niveles (Coordinadores Nacionales, Estatales, Instructores y los propios

MAC) cuando se confrontó con la realidad escolar los lenguajes no logran entenderse.

La teoría que sostuvo el plan y la práctica que de él derivó creó una gama de prácticas definidas por las realidades escolares y por los sujetos que las implementaban. El modelo de maestro que planteó el PACAEP y las diversas expresiones que se dieron en el momento de “aterrizar” lo que debe ser una concepción cultural ligada a la educación en el cotidiano de la escuela primaria, derivó en interpretaciones múltiples propias de los sujetos involucrados que sólo se entienden si accedemos a sus trayectorias personales y profesionales.

Se puede decir que la noción de cultura en el PACAEP tuvo dos dimensiones; una que estuvo relacionada con el desarrollo del campo (todas las ideas que los teóricos pusieron sobre la mesa y que transformó el concepto evolucionista, a un concepto antropológico- sociológico, donde la cultura se percibió como los procesos simbólicos que se producen en la interrelación de los sujetos en los espacios sociales. En esta concepción queda incluida la escuela como espacio de interrelaciones simbólicas, que se genera en un contexto diverso de manifestaciones culturales, donde se mezclan todos los campos y elementos de la cultura, para crear nuevos significados): la otra dimensión se relacionó con el discurso del Estado que en este caso se sustenta en gran parte de los postulados de los teóricos, sin embargo, su implantación responde a intereses distintos de legalidad y demandas de la población.

No obstante, a esta última postura, el PACAEP propuso estrechar, en la realidad, el vínculo entre cultura y educación, consideró a la escuela como el espacio donde se da la interacción simbólica e intentó despojar a la cultura de la idea evolucionista que excluyó las manifestaciones populares. El Plan reconoció que en esta interacción simbólica que se da en la escuela “dentro de un circuito cultural” se entremezclaban diferentes formas y manifestaciones culturales, donde se creaban significados diferentes que tenían que ver con las historias de los sujetos que se

formaron y transformaron en el contexto escolar. Para atender la relación escuela comunidad el Plan creó la metodología de “Caracterización Cultural de la Comunidad” con ella se pretendía que el maestro tuviera un panorama general de la cultura local y la consideraba (a la caracterización) como la actividad prioritaria de los Maestros de Actividades Culturales, que además de cumplir con prerrequisito para el desarrollo de los proyectos de aula, la consideraba como una experiencia de investigación permanente en la labor educativa del maestro (SEP-CNCA, 1999d 9-11) (SEP-CNCA, 1999a, 40).

#### **4. Las dimensiones del Plan de Actividades Culturales.**

El vínculo entre cultura y educación que logró concretar el proyecto PACAEP, lo convirtió en un programa dirigido a los escolares de 6 a 12 años que cursan la escuela primaria, pues consideraba que era en la población infantil donde se podían lograr cambios hacia una concepción cultural incluyente de todas las expresiones que los llevaría a fortalecer su identidad nacional. Con estos objetivos planteados, pretendía reorientar hacia la relación escuela comunidad todas las actividades que se implementaban en el centro escolar; proponía una educación basada en un enfoque constructivista, donde maestros y alumnos se concebían como agentes activos en los procesos de aprendizaje. Desde este planteamiento se cambió la perspectiva de educación, escuela, alumno, maestro, currículo y de manera fundamental la concepción de práctica educativa de los docentes de primaria.

El plan, por sus propósitos y alcances, trastocó de distintas formas el ámbito de la educación primaria. Aunque su propósito fundamental se dirigió al alumno, los logros que pretendía en él sólo fueron posibles al actuar en la reconceptualización de la escuela como institución; redescubrir la comunidad como contexto cultural; definir los contenidos como vivencias cotidianas de los alumnos, los proceso de aprendizaje como experiencias que el alumno incorpora a sus saberes; y, sobre todo, al construir un maestro con capacidad de reflexión de su hacer docente.

El alumno, el maestro, los contenidos, los procesos de aprendizaje y la comunidad, así como la propia escuela fueron las dimensiones en las que el plan pretendió incidir. Hacer un análisis de cada una de ellas por separado resulta complicado ya que el Plan hace referencia a ellos en forma integral y propone la globalización de los hechos, la interrelación de los sujetos y de los contextos, planteamiento donde se entrecruzan e implican todas las dimensiones.

Considero estas características en el desglose de las dimensiones. Me basaré en los documentos del plan: Documento Rector, Módulo Pedagógico, Científico, Histórico Social, Lenguajes Artísticos y Práctica Docente. Estos seis documentos contienen el sustento teórico-conceptual y metodológico de la propuesta. Por lo que serán algunos de los referentes para el análisis del trabajo de indagación que desarrollo.

#### 4.1. El maestro en el PACAEP

El PACAEP señala al maestro de educación primaria en servicio como uno de los participantes. Sin hacer un análisis a fondo de la situación actual del maestro de primaria, el Módulo Rector, lo calificó como transmisor de conocimiento y al alumno como receptor pasivo, no obstante justifica la actitud del docente ante las condiciones de la educación actual del país: grupos numerosos, programas extensos, condiciones materiales difíciles, excesiva carga administrativa, etc., lo que no le permite ser activo y creativo en su trabajo (SEP-CNCA, 1999a,13). Ante tal hecho el Plan propuso cambios a partir del análisis de la práctica docente.

Pero en las condiciones laborales y existenciales de los maestros resultaba difícil iniciar y realizar procesos de revisión de la práctica docente, que permitiera a los profesores de grupo innovar en su trabajo áulico. Las dificultades que se presentaron para concretar un trabajo reflexivo e innovador en la escuela primaria, el Plan las resolvió con la propuesta de una capacitación docente de carácter voluntario

que se realizó en cinco etapas: inicial, intensiva, continua, en el trabajo y de evaluación.

*En la etapa inicial*, los maestros conocían de manera general la propuesta de PACAEP y su estructura, así como el papel que deberían desempeñar como maestros de actividades culturales. Este es el momento en que el Maestro entraba en contacto con el Plan a través de actividades de reflexión de su práctica cotidiana en la escuela. Desde este espacio el docente confrontó la concepción de maestro que refería el Plan con su ser y hacer docente. También iniciaba una discusión sobre la cultura a partir de la lectura de textos que lo acercaron al ámbito de las posiciones teóricas. Este primer contacto del maestro con la propuesta, como decían los propios profesores “conflictuaba” su ser, propósito de la capacitación que pretendía incidir no únicamente en el área cognitiva del docente, sino también en las actitudes y emociones.

Los responsables de la capacitación inicial eran los Coordinadores Estatales o Regionales según fuera la organización de la capacitación. La duración era de una semana, en ella se revisaba el material bibliográfico contenido en el Documento Rector. El mismo documento mencionaba que el propósito de esta etapa era

“Brindar un conocimiento general de las propuestas y estructura del plan y de las funciones que realizará el Maestro de Actividades Culturales, también lo introduce al análisis y reflexión en torno al objetivo cultural del Plan así como de las propuestas metodológicas que lo sustentan: caracterización cultural de la comunidad y Método de Proyectos” (SEP-CNCA, 1999a,19).

Pero mi experiencia como Coordinadora Regional y responsable de esta etapa inicial durante tres años, me mostró que había dos contenidos que se trabajan de manera pertinaz en la capacitación inicial: el concepto de cultura y la reflexión de la práctica docente. Dejábamos incluso de lado la revisión teórica de los textos incluidos en la antología Documento Rector y centrábamos la acción en actividades de sensibilización de los maestros ante la tarea del “ser” y “hacer” del maestro.

En la etapa de inicio se descuidó la revisión teórica-conceptual y metodológica y se dejó en el nivel de mención la propuesta didáctica del Plan, en cambio se trabajó más a fondo la revisión de la práctica docente. Las dimensiones de la práctica del profesor, que más se revisaron fueron la personal, interpersonal y la didáctico-pedagógica. Las dos primeras se centraban en lo que hacía el maestro dentro del aula, el papel que desempeñaba él y sus alumnos, así como la relación que mantenía con sus compañeros maestros, con la autoridad, con los padres de familia, y con la comunidad en general. La dimensión didáctico-pedagógica se refirió a la forma en que los profesores abordaban los contenidos del programa y cómo resolvían los problemas de aprendizaje.

Analizar de inicio el aspecto personal de los profesores, permitió al profesor voltear la mirada hacia lo que hacía en la escuela, las maneras como se relacionaba con sus alumnos, sus compañeros maestros y la autoridad; reflexionar sobre las metodologías que ponía en práctica al desarrollar el currículo. El efecto era notorio, la etapa inicial enfatizaba la observación sobre la propia práctica, el maestro llegaba al curso intensivo con reflexiones de su práctica docente y con deseos de cambiar.

*En la etapa de capacitación intensiva*, los asistentes analizaban los elementos conceptuales y metodológicos del Plan que les permitieron desplegar funciones y actividades en la escuela con un enfoque y práctica diferente a las que tenían. La etapa intensiva resultó ser la más interesante y significativa del proceso de capacitación tanto para el maestro que se capacitaba, como para los objetivos y logros que consiguió el proyecto. La modalidad de este periodo fue de internado, los maestros se concentraban en un lugar durante 21 días para revisar los materiales bibliográficos de la propuesta y formarse en la práctica del Método de Proyectos.

Durante estas tres semanas el maestro se sometía a jornadas intensas de trabajo académico, de reflexión y socialización docente, que tenían como propósito apropiarse de la propuesta metodológica del Plan, a través del análisis teórico de los enfoques: la psicogenética, el constructivismo y la pedagogía operatoria. Al mismo

tiempo se introducían en el análisis conceptual de la cultura, “eje rector” del plan, el cual impregnaba todos los contenidos abordados en los Módulos Histórico-Social, Científico-Tecnológico y Lenguajes Artísticos.

La reflexión constante del docente, participante en el curso, era medular para la formación del Maestro de Actividades Culturales. Las actividades que realizaban durante la implantación de cada uno de los módulos iban dirigidas a construir espacios para la revisión de su práctica docente. La carta programática<sup>8</sup> del módulo pedagógico refería que el instructor:

“conducirá al grupo de Maestros de Actividades Culturales a que sean analíticos y críticos de los aciertos, errores y condiciones de la práctica docente en México, con la condición de que este análisis sea, al mismo tiempo, el espejo que permita a cada participante reflexionar sobre su propia experiencia, así como sobre la influencia que ha ejercido en sus alumnos. En síntesis, éste es un momento analítico-vivencial que debe sensibilizar a los maestros-espectadores en la necesidad de buscar alternativas viables para transformar su quehacer cotidiano”. (SEP-CNCA, s/f, 5).

El Plan, en la etapa intensiva, proporcionaba elementos conceptuales, teóricos y prácticos a los Maestros de Actividades Culturales. Durante las tres semanas se trabajaban jornadas de 10 horas clase sin contar las tareas de lectura, investigación, recorridos a la comunidad, entrevistas, ensayos, creaciones plásticas, etc., que los maestros realizaban de manera individual, en equipo y en grupo. En el transcurso de los 21 días los cursistas abordaban cuatro módulos: *Pedagógico, Histórico-Social, Científico-Tecnológico, y Lenguajes Artísticos*, con cargas teóricas que no eran ajenas al contexto escolar, y que, a pesar del ideal, hasta ese momento se encuentran muy lejos de la preocupación cotidiana del maestro de grupo.

Pero, sí el análisis teórico era el sustento de la reflexión de la práctica docente en el momento intensivo de la capacitación, la puesta en práctica de la propuesta pedagógica durante la capacitación ocupaba un lugar medular. Se capacitaba a los

---

<sup>8</sup> La carta programática es la guía para desarrollar cada uno de los módulos. En ella se especifican los contenidos, actividades, recursos y tiempos que rigen durante el curso.

Maestros de Actividades Culturales “a partir del diseño y desarrollo de sus propios proyectos”, en este periodo el docente jugaba papeles diversos, eran: “espectadores, escritores-diseñadores y actores de su práctica docente” (SEP-CNCA, s/f, 6). Además, durante las sesiones de discusión el docente se volvía cuestionador inquisitivo de la propuesta teórica que les proponía el Plan y que de inicio chocaba con su forma de pensar y con su experiencia de trabajo.

Lo que más distinguía y caracterizaba a la capacitación intensiva eran los resultados que produjo en los profesores y profesoras al reconocerse como sujetos. No es intrascendente que la mayoría de los Maestros capacitados consideraran que en este espacio de convivencia con los otros era donde lograban verse como maestros. En el proceso de reconocimiento del “yo” influía el hecho de que los profesores y profesoras se encontraran lejos, tanto espacial como temporal, del contexto escolar y de las exigencias cotidianas familiares.

Las actividades de introyección y retrospección<sup>9</sup> que implementaban los responsables de la capacitación, coordinadores e instructores, fueron los que lograron llegar a la revisión del sujeto. Otro elemento importante en los procesos de capacitación era la concepción de aprendizaje grupal que sustentaba el PACAEP. Concepción determinante, ya que era una preocupación permanente durante todo el devenir del curso intensivo. Con el propósito de lograr este tipo de aprendizaje se trabajaba la conformación del grupo. La interacción grupal se convirtió en el eje de todas las actividades que se realizaban durante el periodo intensivo. Esta tendencia dentro de la capacitación conformó en los profesores y profesoras capacitadas un espíritu de pertenencia al PACAEP e identificación con los sujetos que la operaban: sus iguales, los otros Maestros de Actividades Culturales; y con los instructores, responsables de zona, sector y con los coordinadores estatales del Plan.

---

<sup>9</sup> En los cursos de formación de los instructores durante el periodo en que fue Coordinador Nacional el Lic. Adrián Marcelli se vio conformada la tendencia de someter a los maestros asistentes al curso a actividades de naturaleza psicoanalítica. Se puede entender que había un enfoque psicoanalítico: los profesores tenían que hacer una revisión personal de sí mismos y un retorno sobre su persona a través de una serie de ejercicios que los llevaba a revisar su trayectoria personal y profesional.



Los profesores y profesoras que se incorporaban al PACAEP lograban consolidar en el momento una identidad individual que empezaba por el autorreconocimiento e identificación del “yo” y una identidad de grupo<sup>10</sup>. La primera identidad, la que se refiere al “yo”, se lograba con los ejercicios de introyección a los que se sometían los profesores y profesoras durante el curso intensivo. La pertenencia al grupo se daba entre aquellos que tenían relaciones frecuentes de intercambio experiencial, proceso que iniciaba a partir del curso intensivo y continuaba durante las reuniones de capacitación continua.

En la relación que establecían los profesores de PACAEP, con otros maestros de escuela y autoridades educativas, conformaban su identidad. En la comunicación que entablaban los Maestros de Actividades Culturales, se percibían diferentes cualitativamente y encontraban que los otros profesores, los de grupo, no compartían “el complejo simbólico-cultural” que ellos, los MAC’s, habían construido durante su capacitación. Pero la conformación identitaria, con el grupo de PACAEP, por más que era vivida intensamente por los maestros y maestras no los llevó a renunciar a la identidad anterior: la de maestro de grupo, lo que daba por resultado identidades que se movían de acuerdo al rol que les asignaba en la escuela a los Maestros de Actividades Culturales.

La doble pertenencia al grupo, generaba en los profesores y profesoras conflictos de identidad, causado por el sentido de pertenencia<sup>11</sup>. La mayoría de los maestros que fueron capacitados en el Plan se confrontaban consigo mismo. Sí bien entraban en procesos de identidad con los MAC, también manifestaban resistencia. La movilidad identitaria de los capacitados, generó ideas y sentimientos contradictorios y enfrentados, que se traducían en dudas y temores al regresar a la

---

<sup>10</sup> De acuerdo a la tipología de identidades que menciona Alberto Melucci, los Maestros de Actividades Culturales conformaban una Identidad segregada, que distingue al actor como autoidentificado afirmando su identidad sin importar si los otros lo reconocen (Melucci, citado por Giménez 1997).

<sup>11</sup> Pérez Agote define el conflicto de identidades como: “[...]aquel conflicto social que se origina y desarrolla con motivo de la existencia de dos formas -al menos- de definir la pertenencia de una serie de individuos a un grupo” (Pérez Agote, citado por Gimeno 1997).

escuela. Alejados del grupo, de la seguridad y certeza que éste le ofrecía, enfrentados a la realidad escolar cotidiana, afloraban angustias y temores para poner en práctica el proyecto.

*La capacitación continua y en el trabajo*, promovía la autodidaxia y el papel activo del maestro como responsable de su formación. En los primeros años de aplicación de la propuesta, profesores y profesoras se reunían una vez a la semana, durante estas reuniones los maestros compartían con sus compañeros las experiencias vividas en sus escuelas y las analizaban a partir de las lecturas del material teórico diseñado para tal fin. El módulo *“El maestro de Actividades Culturales y la Práctica Docente”* contenía unidades de enseñanza que abordaban y representaban las condiciones de la escuela y las problemáticas que se presentan cotidianamente en la práctica docente de cualquier maestro.

El objetivo para este periodo era:

“fortalecer los contenidos abordados durante las etapas anteriores, por medio del análisis activo de materiales orientados hacia el trabajo y circunstancias específicas... a lo largo de este proceso se espera que el módulo contribuya a consolidar la formación del MAC” (SEP-CNCA, 1999b, 15).

El objetivo planteado de fortalecimiento teórico no se lograba en la etapa continua y en el trabajo, ya que durante las reuniones se atendía más al aspecto de intercambio de experiencias, que el análisis de los textos. La ausencia del abordaje de los contenidos teóricos respondía a varios motivos: la falta de hábitos de lectura y estudio, las cargas de trabajo (dobles turnos), las demandas familiares y el interés de los profesores que poco a poco se desvanecía. Pero a pesar de no entrar en la confrontación de la teoría, los maestros en capacitación enriquecían sus saberes en las reuniones semanales a partir de las historias pedagógicas que se contaban entre ellos.

Las dos etapas, *capacitación continua y en el trabajo* las vivían los docentes por un lado, en la soledad de su escuela<sup>12</sup> desde donde llegaban a revisar las lecturas del módulo de práctica docente, los textos que leían eran a conveniencia y pertinencia propia, había casos en que no se hacía ninguna revisión bibliográfica y otros en los que los maestros elaboraban productos de reflexión de su práctica.

Por otro lado, estaba la vivencia grupal<sup>13</sup>, que se daba mediante las reuniones de capacitación continua, las cuales servían de retroalimentación del ánimo y la voluntad de los profesores, para que, en el caso de los que habían trabajado con el Método de Proyectos, continuaran en su desarrollo y los que no lo estaban implementando lo pusieran en práctica. Además de que las reuniones servían para evaluar y reorientar el trabajo de los Maestros de Actividades Culturales

Las cuatro etapas de capacitación mencionadas anteriormente, eran parte de un proceso que tenía como finalidad orientar el cambio del maestro hacia la vinculación de la escuela con la comunidad y el fortalecimiento de la identidad cultural de los maestros y alumnos a partir del desarrollo de proyectos de trabajo surgidos del interés del niño y del contexto de la comunidad. El cambio esperado en los maestros capacitados, estaba orientado a lograr los propósitos fundamentales del PACAEP: “Contribuir a la formación integral del educando, fortalecer la identidad cultural del alumno, brindar al educando oportunidades de acceso al patrimonio cultural y participación en el quehacer cultural” (SEP-CNCA, 1984, 18,19 y 84).

---

<sup>12</sup> Los profesores que se capacitaban en PACAEP, tenían como una de sus misiones realizar actividades de difusión de la propuesta e incorporar a los demás maestros de la escuela a la práctica del Método de Proyectos, pero a pesar de los esfuerzos que algunos maestros realizaban en este sentido, no lograban que sus compañeros incorporaran elementos didácticos del Plan a su práctica docente. Por eso, es que la mayoría de los Maestros de Actividades Culturales se encontraban “solos” en sus escuelas.

<sup>13</sup> La etapa continua, desde el inicio del Plan y hasta 1993, se realizaba a partir de reuniones semanales, ya que todos los maestros que estaban en el proyecto de PACAEP, eran comisionados. Después sólo se efectuaron talleres de reforzamiento bimestrales o trimestrales, de acuerdo a las condiciones de trabajo que tenían los maestros, que en su mayoría eran maestros frente a grupo.

El momento de implementación de la propuesta en la escuela primaria, resultó ser el más difícil para el Maestro de Actividades Culturales, ya que no era fácil para los capacitados cubrir todas las expectativas que tenía el Plan sobre ellos. El Documento Rector expresaba que

“el MAC es el principal animador del Plan, es quien involucrará y guiará a los niños para la formulación de proyectos y junto con ellos hará que se realicen las actividades, adaptando las propuestas del Plan a la situación real, a los intereses de los niños y a las circunstancias de la comunidad, aportando experiencias e ideas, superando los obstáculos y resolviendo los problemas con imaginación, sensibilidad e iniciativa” (SEP-CNCA, 1999a, 23).

El concepto de animador que el PACAEP le asignaba al Maestro de Actividades Culturales comprendía tres espacios de influencia: el aula, con sus alumnos; en la escuela, con sus compañeros maestros; y en la comunidad, con los padres de familia, autoridades civiles y población en general. En estos tres lugares los profesores y profesoras de PACAEP, desempeñaron la función de operadores y difusores de la propuesta, lo que los colocó como protagonistas centrales del Plan. Éste confería funciones múltiples a los docentes que trascendían las fronteras de la escuela y de lo educativo: la investigación, planeación, coordinación y promoción, actividades que el plan consideraba tareas del Maestro de Actividades Culturales.

El maestro de PACAEP tenía un rol distinto al de los maestros de grupo: era facilitador y propiciador de contenidos culturales que se expresaban en el currículo de la escuela primaria; guía, coordinador y conductor de la planeación y desarrollo de proyectos; difusor del trabajo metodológico del Plan y propiciador de una escuela vinculada con la comunidad. En pocas palabras, y como lo mencionan ellos mismos, se volvían “comodines” de la escuela, los indispensables, los que resuelven toda problemática teórica o práctica que se presentaba. Con todas estas funciones los profesores se confrontaron con las tradiciones de la escuela primaria, donde la acción docente se limita al trabajo en el aula.

La visión “omnipotente” que se tuvo del profesor capacitado por el PACAEP, “obligaba” a que su práctica docente se diversificara y adquiriera una faceta múltiple entre ser educador y ser promotor cultural. El PACAEP asumía la labor docente del Maestro de Actividades Culturales como “versátil” y demandaba un cierto tipo de maestro con características profesionales y personales específicas, destacaban ocho puntos como principales:

“Ser maestro por vocación, responsable y creativo en el cumplimiento de su trabajo.

Aspirar a la superación personal y profesional, así como tener una actitud de apertura ante propuestas pedagógicas aplicables a la educación primaria aún cuando le sean nuevas.

Estar interesado en revitalizar su práctica docente y cuestionar reflexivamente la realidad, para proponer alternativas encaminadas a mejorar la comunidad escolar y su entorno sociocultural.

Tener inclinación por investigar, capacidad de observación, valoración y síntesis, así como interés y gusto por abordar lecturas de diferente tipo.

Mostrar interés por revalorar y fortalecer la identidad cultural de los niños y del entorno social en general, mediante la promoción de actividades culturales tanto en la escuela como en la comunidad.

Estar dispuesto a promover la interrelación con compañeros maestros de grupo, autoridades educativas, civiles, padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Poseer creatividad para optimizar el aprovechamiento de los recursos naturales, técnicos, artísticos, y sociales de la comunidad.

Poder desplegar imaginación e iniciativa para sortear imprevistos, vicisitudes, barreras y contratiempos” (SEP-CNCA, 1999a, 24-25).

Estas condiciones no eran cubiertas por los maestros que asistían a los cursos de capacitación, resultaba imposible encontrar profesores y profesoras con estas características y llegaban por otras razones diferentes a las planteadas: excedentes en sus escuelas, búsquedas de alternativas de formación, cubrir cuotas para apoyar el proyecto como compromiso con la autoridad, entre otras. En los hechos, los

maestros eran designados por la autoridad ya fuera por convencimiento u obligados, sin considerar ninguno de los atributos antes mencionados.

Pero al paso del tiempo con la proyección que tuvo el PACAEP se dejó atrás la designación, por parte de la autoridad, de quienes se convertirían en Maestros de Actividades Culturales. Se hizo efectivo el carácter voluntario de la participación, aunque esto llevó a la disminución del número de participantes por ejemplo, a pesar de que en el Estado de México no hay datos de evaluación del proyecto, se puede decir, a partir de las listas de capacitados durante los años de 1996 al 2000, que bajó la demanda, ya que no cubría la oferta anual para la capacitación.

Pero ni la voluntariedad de los asistentes al curso de PACAEP garantizó contar con maestros que cubrieran los requisitos que solicitaba el Plan. Los motivos principales eran dos: uno tenía que ver con que no había una demanda que rebase la cuota presupuestal asignada para la capacitación, por lo que se incorporaba a todo aquel que lo solicitaba; y segundo porque aunque se quisiera aplicar los criterios de selección no era posible evaluar a los maestros bajo los parámetros estipulados por el carácter subjetivo que revestían, además el ideal construido por el Plan no correspondía a la realidad del maestro de la escuela primaria.

Las exigencias que demandaba el proyecto a los candidatos a Maestros de Actividades Culturales, se localizaban en relación con el modelo de profesor que quería formar, el Módulo Rector lo describe como:

“Llegar a poseer un conocimiento general de la naturaleza del plan, para procurar el logro de sus propósitos, al ser capaz de hacer un correcto manejo de la metodología que en él se propone.

Dar a conocer la propuesta del PACAEP a todos los implicados, según el caso: autoridades gubernamentales y educativas, los otros maestros de la escuela, los padres de familia, los propios alumnos, etcétera; con el propósito de vencer la resistencia natural a lo nuevo y desconocido, facilitando así la realización de las actividades del Plan.

Investigar las condiciones físicas, sociales y económicos de la localidad donde está ubicada su escuela para elaborar la caracterización cultural de la comunidad que contextualizar y fundamentará su labor como Maestro de Actividades Culturales.

Buscar información relativa a la vida cultural de la comunidad: su historia, tradiciones y costumbres, procurando rescatar materiales literarios, artesanales, históricos, artísticos y tecnológicos de la región, ya que todo esto constituye la “materia prima” para el trabajo con los niños.

Organizar las actividades a desarrollar, partiendo de los intereses, entorno y vida cotidiana de los niños, propiciando su participación entusiasta.

Procurar vincular los proyectos de trabajo por las actividades culturales con los contenidos programáticos.

Conseguir y producir con los niños los materiales didácticos necesarios para el desarrollo de los proyectos, aprovechando los recursos disponibles en la localidad.

Fortalecer la convivencia de los niños con sus padres y la comunidad en actividades culturales, tanto las que surgen en el ambiente social adulto como las que los niños preparan con el Maestro de Actividades Culturales.

Evaluar continuamente, a lo largo de la realización de cada proyecto: la planeación, para adecuarla conforme se requiera; la participación de los niños y el propio desempeño del MAC, para buscar formas de superar los problemas que se presenten” (SEP-CNCA, 1999a, 23-24).

La concepción que el Plan tenía del “nuevo” maestro se reconoció como “ambiciosa”, ya que resultaba difícil de lograr con sujetos que históricamente han desempeñado el papel de enseñantes y transmisores de conocimiento, suscritos únicamente al ámbito de la escuela, maestros con formación limitada destinados a responder a una práctica profesional envuelta en un modelo educativo rígido y autoritario. No obstante, conciente de las condiciones a las que enfrentaba a los Maestros de Actividades Culturales, el PACAEP presuponía un cambio radical en el sujeto y sus prácticas, sin modificar las condiciones materiales, normativas y laborales de los profesores, apostaron a la decisión y voluntad de cambio de los maestros.

Pero la confrontación entre la propuesta y la realidad escolar puso en evidencia que lo que el Plan pedía al profesor era negado precisamente por la política que se ejercía en cada una de las escuelas. Como lo menciona Molinar las condiciones actuales de los maestros son históricas “producto de decenas de años de acción educativa que han conducido al deterioro de las condiciones de vida y de trabajo del profesor, al empobrecimiento de su formación científica a la desmovilización política y al control gremial, a la burocratización paralizante que penetra en todo instante de la práctica cotidiana” (Ornelas, 2000, 13), requiere acciones más haya de un proyecto de capacitación para ser modificada en su práctica docente.

Sin embargo, a pesar de todas las condiciones diversas y adversas, poco adaptables a la propuesta de PACAEP, el Maestro de Actividades Culturales se llegó a distinguir de los demás. En en una gama de matices logró imitar el “modelo” que diseño el Plan: asumió funciones, responsabilidades y acciones particulares que lo pusieron en situación de discusión por su nueva manera de “ser y hacer” dentro de su “espacio escolar” y que en gran medida se reconocía esta posición por haberse capacitado como Maestro de Actividades Culturales.

#### 4.2. El alumno en el PACAEP

La conceptualización que PACAEP hacía del niño se inscribía en las corrientes de la escuela nueva donde se concebía como un sujeto activo, con concepciones e intereses propios de su evolución cognitiva y de su contexto social. Al infante se le situaba como el producto de la interacción con otros sujetos y con el medio socio-cultural en que vivía. El Plan dejaba atrás la concepción tradicional de alumno receptor pasivo y memorístico, sujeto implantado en el contexto escolar, despojado de su historia. Al concepto tradicional de educando, que sostenía la escuela primaria en México desde hace años, el Plan de Actividades Culturales, le da un viraje, ve al niño como un ser activo y sujeto cultural.



El enfoque psicosocial del desarrollo de los niños se percibe en los tres aspectos a favorecer en los procesos de formación de los alumnos que precisó el Plan de Actividades Culturales “*Fortalecer la identidad cultural del alumno, Brindar al educando oportunidades de acceso al patrimonio cultural y de participación en el quehacer cultural y contribuir a la formación integral del educando*” (SEP-CNCA, 1999a, 20). Las dos primeras preocupaciones: la *identidad cultural* y el *acceso al quehacer cultural*, parten de la creencia y realidad de una escuela aislada del contexto social, que se vive en las cuatro paredes del aula, ahistórica y atópica, donde lo que ocurre adentro y afuera no se corresponde *ni para bien ni para mal*. La tercera reconoce que hasta el momento hay un faltante en la formación de los alumnos de la escuela primaria, y que puede ser atendido a partir de incorporar los aspectos culturales en los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

A partir de esta visión el PACAEP pretendía que el aprendizaje producido en la escuela tuviera tres características: activo, significativo y funcional. Activo, ya que todas las actividades de aprendizaje deberían ser desarrolladas por el alumno con un papel protagónico, donde él planearía, desarrollaría y evaluaría proyectos de aula; significativo porque tenía que responder a intereses y necesidades propios de su desarrollo cognitivo; y funcional que debía ser de utilidad para su vida cotidiana, por lo que demandaba abrir la relación entre la escuela y la comunidad.

El Plan de Actividades Culturales, tenía como propósito para el niño, llevarlo al disfrutar y gozar de lo que aprendía, para eso planteaba que:

“El plan parte de lo que los niños son, toma en cuenta su ser cultural, social, histórico, científico y artístico; reivindicando el papel que desempeñan como protagonistas de su propia educación, en el reconocimiento y transformación del mundo en que viven. De esta manera, al hacer redescubrimientos, pone en juego y desarrollar sus capacidades; al expresar sus formas de pensar y sentir, elaborar conocimiento y resolver problemas, los niños estarán aprendiendo, disfrutando y creando cultura, en sus propios términos, a la vez que amplían su visión del mundo y avanzan en el desarrollo integral de su personalidad” (SEP-CNCA, 1999a, 25).

El Plan percibe al niño como el sujeto que aprende a través de la relación con su medio. Entiende al medio como todo lo que rodea al educando: la familia, la escuela y la comunidad se convertían en el ámbito más cercano al alumno y por lo tanto su aprendizaje debía estar basado en el estudio de los fenómenos que se daban en estos contextos. El PACAEP sustentaba el aprendizaje sociocultural en el Módulo Pedagógico, las lecturas que conforman la Unidad II, le daban el aval teórico: “El proceso de aprendizaje” e “Ideas Básicas” de Herbert Ginsbur y Sylvia Opper; “Dimensiones del proceso de aprendizaje” de Sara Pain; “La teoría de Piaget y la enseñanza”, de Montserrat Moreno; y “El aprendizaje de la cooperación” de Montserrat Benlloch (SEP-CNCA, 1999e, 81-89).

Las cinco lecturas expresan la concepción de aprendizaje de la teoría psicogenética de Piaget. Destacan las ideas que el biólogo tenía sobre inteligencia, estructuras mentales y procesos de incorporación de conocimiento. Mostraban las diferentes dimensiones del aprendizaje: biológica, cognoscitiva, social y del yo. La posición epistemológica del Plan determina el “rol” que se asigna a niños y maestros como sujetos cognoscentes (SEP-CNCA, 1999e, 79).

El enfoque de la formación tenía un doble propósito, el maestro como vía para llegar al alumno. Pretendía construir en el docente una concepción de aprendizaje como proceso complejo, donde intervienen factores biológicos propios del ser humano y estructuras mentales construidas a partir de la relación del sujeto con el medio. Y sobre todo, como lo menciona en PACAEP: “propiciar una confrontación sobre las ideas que los maestros poseen sobre el tema; esto les permitirá avanzar para lograr la ruptura de esquemas anteriores” (SPE-CNCA, s/f, 27). El programa sustentaba todas sus posibilidades en, el maestro, sí los profesores lograban romper con los esquemas de la educación tradicional incidirían en el alumno, el papel de éste en los procesos de aprendizaje cambiarían hacia un rol activo.

La revisión teórica que realiza el maestro sobre las características de niños y niñas, tuvo repercusiones en los capacitados. A partir de que los Maestros de

Actividades Culturales se acerca al conocimiento del desarrollo psicogenético de los niños, se despertó en ellos una nueva forma de ver a los educandos, desde luego coincidente con la que propone el Plan. Esta simetría presentaba matices relacionados con la interpretación que el MAC había hecho de la propuesta y con las condiciones propias de la escuela donde trabaja.

El Plan pretendía un cambio en la manera tradicional de la enseñanza y proponía trabajar en la escuela con la Pedagogía Operatoria. Tal propuesta significaba para el maestro cambios de esquemas arraigados en su práctica que iban más allá de la teoría. Para los maestros no resultó difícil seguir una didáctica basada en la operatividad, como se lo indicaba el Plan: “ayuda al niño para que éste construya sus propios sistemas de pensamiento” o considerar las acciones desacertadas del alumno como “los errores que el niño comete, en sus apreciaciones de la realidad y que se manifiestan en sus trabajos escolares, no son considerados como faltas sino como pasos necesarios en su proceso constructivo” (SEP-CNCA, 1999e, 97). Lo difícil para el maestro fue enfrentarse con las condiciones imperantes en los esquemas de los niños y en los hábitos de las instituciones escolares.

La aplicación de la Pedagogía Operatoria demandaba del alumno y del maestro actitudes nuevas frente al aprendizaje. Del maestro un conocimiento de la Psicología genética, que le permita ubicar al niño en su evolución y las posibilidades que el educando tenía frente a determinados contenidos. Del alumno cuestionarse sobre los hechos del entorno, buscar respuestas y soluciones basadas en el conocimiento y razonamiento de las problemáticas planteadas. El conocimiento de la teoría representaba una deficiencia en el Maestro de Actividades Culturales para poner en práctica la Pedagogía Operatoria ya sea en la utilización del Método de Proyectos o en el despliegue de contenidos por asignaturas (SEP-CNCA, 1999c, 72).

Pero a pesar de las dificultades con las que se encontraban los objetivos relacionados con el alumno, tampoco se podía decir que no se había avanzado en la propuesta de niño que visionó el PACAEP: “Se espera que los niños desplieguen su

curiosidad y creatividad; cuestionen, planteen interrogantes, exploren y experimenten” (SEP-CNCA, 1999a, 25). Los maestros regresaban de la capacitación intensiva con una noción nueva de su práctica docente y una creencia en el cambio, ésto beneficiaba al programa para lograr los propósitos dirigidos al educando. Son pocos los maestros que después de haberse capacitado manifiestan continuar con la misma práctica. Y por mucho que argumentaban no tener condiciones (ya fuera de conocimiento o de contexto) para llevar a cabo actividades que se centraran en el alumno, mencionaban que utilizaban las técnicas y las dinámicas que aprendieron durante su capacitación como Maestro de Actividades Culturales.

El enfoque didáctico que implementaban las profesoras y profesores capacitados en PACAEP, tenía todo un sentido operatorio y de reconocimiento de los alumnos como *constructores de conocimientos y poseedores de saberes*. Sin embargo, el hecho de no basar la acción en un proyecto de aula, derivaba la actividad en activismo, que se quedaba en la creación de ambientes agradables para los niños y niñas, pero no ayudó en términos generales a lograr los propósitos que el PACAEP se planteaba sobre el papel del niño en su aprendizaje.

Los objetivos que el PACAEP tenía para los alumnos involucraba a directamente a los maestros. El papel relacional entre ambos determinaba los resultados de aprendizaje en la escuela. Desde luego que no era algo nuevo o aporte del proyecto, pues siempre se había reconocido la existencia de este binomio alumno-maestro, pero no se había hecho conciencia ente los profesores la importancia del vínculo, mucho menos trabajado de manera conciente en favor de la relación educativa. En el aspecto relacional, el Plan definía al maestro y al alumno en el mismo plano, con posibilidades de aprendizaje para ambos sujetos inmerso en el contexto cultural del que dependía su relación.

Para lograr los propósitos del PACAEP, el maestro fue formado en el conocimiento; en primer lugar del desarrollo psicogenético del alumno; en segundo, del alumno en el contexto grupal; en tercero, de las relaciones con los padres de

familia; en cuarto lugar, en la Caracterización Cultural de la Comunidad como una forma de reconocimiento de las características sociales, políticas, económicas y culturales de la comunidad de donde procedían los niños y las niñas y en quinto lugar, en el Método de Proyectos, que le permitía al docente centrar las actividades del profesor como un guía, conductor de los aprendizajes escolares.

#### 4.3. Aspectos Metodológicos del PACAEP

Cuando se hace el análisis de la propuesta curricular del Plan, aunque no es el caso que nos ocupa, podemos encontrar tal coherencia en cada una de sus dimensiones: visión y roles de alumnos, maestros, padres de familia; contenidos culturales; procesos didácticos; y evaluaciones, que no dejó resquicio para la duda de que el proyecto iba más allá de lo que hasta ese momento se había hecho en la escuela primaria. Fue considerado como “un programa pionero” o como un “proyecto de innovación” hasta el momento inédito en la escuela primaria mexicana, las consideraciones se basaron en los alcances de las dos metodologías que proponía para el trabajo escolar: la Caracterización Cultural de la Comunidad y el Método de Proyectos

Las dos metodologías pretendían hacer realidad el vínculo escuela-comunidad. La Caracterización Cultural de la Comunidad, se planteó como una propuesta de indagación para el maestro, que debería realizar junto con sus alumnos, con un enfoque cultural, pues iban en busca de las manifestaciones culturales de la comunidad en sus múltiples expresiones: urbanísticas, tradiciones, costumbres, lenguas, significados; todo con el fin de conocer la comunidad y fortalecer la participación de los maestros en la vida cotidiana de las familias de los alumnos y alumnas que asistían a la escuela.

En los hechos se pretendió que el conocimiento producido por la investigación del ambiente físico natural y social de la comunidad, sirviera para incorporar el quehacer cultural a la tarea educativa. Desde esta perspectiva la Caracterización

Cultural de la Comunidad era el antecedente para el surgimiento, planeación y desarrollo de la otra metodología: Método de Proyectos. Pero aunque así estuvieron diseñadas por el Plan, como dos procesos complementarios, las dificultades que presentaba ambas propuestas metodológicas, tanto teóricas como prácticas, llevaron a los Maestros de Actividades Culturales a desarrollarlas por separado, la Caracterización Cultural de la Comunidad se dejó de lado más rápido que la práctica de los proyectos de aula. Los Maestros de Actividades Culturales adoptaron el Método de Proyectos para abordar los contenidos de grado, al menos durante el año que duraba su capacitación. La formación teórica que recibían los profesores resaltaba las características de la metodología de proyectos, el cual se reseña a continuación.

#### 4.3.1. El Método de Proyectos.

El Método de Proyectos aunque tiene antecedentes que datan del siglo XIX, con el surgimiento de la Escuela Nueva<sup>14</sup> y particularmente con las ideas que desarrolla y pone en práctica John Dewey en Estados Unidos, se considera como en México como una metodología innovadora en el tiempo en que surge el PACAEP (1984). ¿Qué es lo que hace de la pedagogía de Dewey y de la metodología de Proyectos una propuesta interesante y reformadora de la lo que hasta el momento se hace en la escuela primaria del país? La respuesta la podemos encontrar en las ideas principales del pedagogo, las que retoma el Plan como centrales para su propuesta. Dewey rompe con el esquema tradicional de la enseñanza al poner en el centro de ésta al niño. En su discurso, él mismo considera que en el análisis de la escuela pudo ser exagerado para dejar en claro la posición que tenía la escuela con respecto a los alumnos. A pesar de que Dewey lo consideraba una exageración pudo no ver sido tal para todos aquellos que conocemos la escuela desde dentro donde se vive mayor o menor medida lo que expreso Dewey:

---

<sup>14</sup> El termino refiere el movimiento que inicia en Inglaterra con Abbotshalme y Bedales que posteriormente se extiende a Francia y Alemania. El cual tiene su máximo exponente en el pedagogo estadounidense John Dewey (Luzuriaga, 1961, 9-20).

“Pude haber exagerado algo para poner bien de relieve las bases típicas de la antigua educación: la pasividad de su actitud, su mecánico manejo del niño y su uniformidad de programas y métodos. Puede resumirse bajo la afirmación de que el centro de gravedad cae fuera del niño. Está en el maestro, en el libro de texto, en cualquier cosa y en cualquier parte, excepto en los instintos y actitudes del niño mismo. Sobre esta base poco hay que decir acerca de la *vida* del niño. Puede decirse mucho acerca de lo que el niño estudia, pero la escuela no es el lugar donde *vive* el niño. Ahora bien, el cambio cambio que sobreviene en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una revolución muy semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de gravedad de la Tierra al Sol: En este caso, el niño se convierte en el Sol hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; él es el centro respecto al cual se organizan” (Luzuriaga, 1961,10).

Pero a pesar de la gran sustancia que se encuentran en las ideas de los teóricos o pensadores de la Escuela Nueva, los aportes que generaron estuvieron en el terreno de lo metodológico. La Escuela Nueva impactó con diversas innovaciones, desarrolló múltiples experiencias e internacionalizó el movimiento con diversos énfasis en los países occidentales. Como en la actualidad los maestros de “banquillo” encuentran el problema de la educación en el “como” más que en el “quién” y el “para qué” de la preocupación del cómo nace el Método de Proyectos, metodología de la Escuela de Dewey<sup>15</sup>.

El Método de Proyectos se convirtió en la metodología que propuso el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria a los maestros de escuela. Retomó las ideas principales de los iniciadores de la metodología de proyectos, quienes desmitificaron al niño y la escuela; dejan de ver al niño como el hombre en pequeño y lo sitúan como un ser cualitativamente distinto, en cuanto a la escuela la piensan como el reflejo de la vida, donde el niño creará su propia cultura. Como dice Sáinz (1961) “Estas dos ideas, posibilidad de que el niño desenvuelva su

---

<sup>15</sup> John Dewey fue el inspirador del *método de proyectos*, que desarrolló después William H Kilpatrick. La fecundidad del método de proyectos se evidencia por el hecho de que sus principios fundamentales hayan inspirado algunos de los más importantes métodos activos (Decroly, Dalton, Winnetka) (Comas, 1963, 23).

personalidad y lo haga por caminos lógicos y naturales, son exactamente las notas culminantes del Método de Proyectos”.

El Método de Proyectos propone una actitud libre, que requiere esfuerzos pero que se realiza con gusto por del niño. Cloparade decía, ante los cuestionamientos y críticas que le hacían sobre la *mainson des petitis*, que los niños no hacían lo que querían sino querían lo que hacían. Desde la perspectiva de la Escuela Nueva, dar libertad al niño no era dejarlo a su completo y libre albedrío, pues tenían una metodología, la de proyectos, basada en un Plan, que implica rigor y apunta hacia el éxito.

Otro elemento que no dejó fuera la escuela de Dewey fue el carácter socializador de la escuela y el valor de la cooperación en este proceso. La enseñanza por la acción no se reducía al respeto de los intereses y la atención espontánea de los niños, va más allá, plantea que el método activo debe hacer vivir al niño la misma vida de la sociedad. Todos estos aspectos que destaca la Escuela Nueva pretendían dejar atrás lo aburrido y fastidioso de la escuela tradición. El PACAEP complementa la idea de la socialización en un ambiente real de vivencia y convivencia con los acontecimientos de la comunidad donde se encuentra la escuela, para esto planeó otro aspecto metodológico que llamó Caracterización Cultural de la Comunidad. Sin embargo, lo que pretendió llevar a la práctica resultó, para los Maestros de Actividades Culturales, una dificultad por las salidas a la comunidad con alumnos, los trámites burocráticos y las resistencias de los padres de familia llevaron a los maestros a desistir de realizar el trabajo de reconocimiento de la comunidad.

El Método de Proyectos quedó como la metodología central del PACAEP, el cual fue concebido como:

“El conjunto de acciones que se generaban y organizaban con una intención deliberada... donde los alumnos motivados por el propósito o problemática, remplazan la información memorística por la observación, el razonamiento, la creativa y una acción personal más propia y comprometida, que adquiere



relevancia en la actividad colectiva que genera. Es decir que propugna por un proceso formativo eminentemente autogestivo” (SEP-CNCA, 1999a, 42).

El desarrollo de proyectos de aula, planteó para el maestro una forma de trabajo distinta a la tradicional, abrió posibilidades de vínculo entre la escuela y la comunidad pero sobre todo transformó la relación de los niños y niñas con el conocimiento. El desarrollo de proyectos surgidos de los intereses de los niños y de los contextos reales permitieron llevar a la práctica el propósito de convertir la enseñanza y el aprendizaje en proceso autogestivo tanto por parte del maestro como por el alumno. Los proyectos llevaron a los profesores y profesoras a hacer alto en su práctica, revisar sus acciones, evaluarlas en un sentido reflexivo y buscar alternativas a sus preocupaciones, pero lo más valioso, es que la reflexión la realizaba en conjunto con sus iguales y con los alumnos.

El método permitía vincular el espacio cultural, las áreas de interés y las actividades de acceso y participación a la cultura al elaborar proyectos de investigación que surgían del interés que se despertaba en los niños al acercarlos al ámbito de la comunidad a la que pertenecía su escuela. Trastocó de manera significativa los procedimientos que se presentaban de manera tradicional en la escuela primaria, al incorporar a los alumnos en todos los momentos del desarrollo del currículo: planeación, desarrollo y evaluación. Se incursionó en aprendizajes activos y constructivos por parte de los educandos, a partir de la resolución de problemas.

Las características del Método de Proyectos que destacó PACAEP y en las cuales sustentó el hecho de proponerlo como la metodología para el desarrollo de contenidos escolares fue que “toma en consideración el proceso evolutivo del niño, así como que los contenidos educativos se conviertan en instrumentos de desarrollo de su capacidad creadora, razonamiento, espíritu inquisitivo y planteamiento de alternativas a los cuestionamientos que surgen en la vida diaria de maestros y alumnos complementando también la importancia de las relaciones afectivas,

sociales y el espíritu de cooperación que tienen lugar en el trabajo grupal como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje” (SEP-CNCA, 1988, 18).

#### 4.4. Los contenidos escolares.

La metodología de proyectos que diseñó el PACAEP concibió un manejo diferente de los contenidos de enseñanza de la escuela primaria, para empezar los reconoció como culturales, cuestionables y flexibles. Cambió la visión de un currículo escolar desligado del contexto local, regional y nacional. Para ello formuló una manera distinta de considerar los temas escolares y los organizó en áreas de interés, basado en el enfoque globalizador del conocimiento que promueve el Método de Proyectos. Con esta organización el plan pretendió, “complementar y enriquecer los contenidos de los programas y libros de texto de primaria.” desde una perspectiva cultural (SEP-CNCA, 1984, 18) sin proponer un currículo propio, pero sí una organización distinta y un abordaje diferente de los contenidos el Plan considera las áreas de interés como:

“núcleos de organización para los contenidos programáticos que se incluyen en los proyectos de trabajo de actividades culturales a realizar con los niños. Estos núcleos implican un reordenamiento de los contenidos programáticos de primaria, que procura evitar la fragmentación del conocimiento en partículas aisladas y carentes de sentido” (SEP-CNCA, 1999a, 29).

Para lograr este propósito el PACAEP desarrolló un modelo de organización donde concentró los conocimientos en ámbitos integrales que respondiera a la vinculación entre la escuela y la comunidad, la inquietud, interés y necesidad de los educandos. Las áreas de interés eran cuatro: Social, Histórico, Científico–Tecnológico y Artístico. Estas áreas fueron la guía para el docente y permitieron dar una nueva orientación al currículo de la escuela primaria, sin abandonarlo ni perderlo de vista en el momento del desarrollo de actividades de aprendizaje, sino por el contrario tener el conocimiento y dominio del programa regular de la escuela para hacer la correlación de este con las áreas de interés del PACAEP.

La organización por áreas de interés que tenía el Plan no era rígida ya que en el ámbito de la cultura y en la propia metodología que proponía PACAEP (Método de Proyectos) las vivencias cotidianas y el aprendizaje contextualizado no permitían la parcialización del conocimiento. Los contenidos abordados tenían un enfoque globalizador y las áreas de interés cumplían con los objetivos organizacional que presenta la escuela.

Así como el Plan proponía modificar los criterios de organización del currículo, también pretendió transformar los procesos de aprendizaje de los maestros y alumnos en la escuela primaria. Partía de la utilización del Método de Proyectos para promover aprendizajes globales en contextos reales y cotidianos. Para lograr la vinculación de la escuela con la comunidad y la participación activa del niño en la cultura el PACAEP planteó dos tipos de actividades:

- “a). De *acceso* y a los bienes, manifestaciones y servicios culturales.
- b). De *participación* en el quehacer cultural” (SEP-CNCA, 1988,25)

Las actividades de *acceso* tenían como finalidad el acercamiento, uso y disfrute del acervo cultural material y simbólico de la comunidad donde se encontraba la escuela. Se pretendía que el contacto con la cultura que se expresaba en su medio o alcance de sus posibilidades fuera ameno y placentero para lograr involucrar emocional e intelectualmente al alumno; desarrollaran en ellos el espíritu crítico del niño y que se constituyeran verdaderos aprendizajes significativos. Las actividades de *participación* colocaban al niño en el papel de protagonista. Aunque, los dos tipos de actividades eran complementarias, unas llevaban a las otras, en estas últimas los niños eran los que descubrían, inventaban, ideaban, creaban, expresaban con sus propios saberes y medios lo que pensaban sentían y conocían.

Sin ser recetas a seguir, cada área de interés describía cuales deberían de ser las actividades de *acceso* y *participación*. La propuesta de actividades respondía a líneas generales de cada área. No obstante, siempre estuvo, como toda la

propuesta, a discusión y en posibilidades de ser cambiadas de acuerdo a las condiciones de la escuela, de los alumnos y de los maestros. La práctica de estas actividades dejó ver la viabilidad de las actividades que se recomendaban. Tenían el enfoque activo y no contemplativo por parte del alumno. Regularmente, las actividades de *acceso* tenían como contexto de desarrollo el extraescolar y se refería al acceso del patrimonio cultural arqueológico, urbanístico, histórico, hemerográfico y videográfico, en cuanto a las actividades de *participación* se realizaban en el espacio de la escuela y de la casa y referían a la creación de cuentos, obras de teatro, historietas, juguetes, experimentos, monografías, periódicos murales, boletines escolares, carteles, etc.

#### 4.5. La escuela y la comunidad en el PACAEP

Una visión nueva de los profesores y alumnos, requirió una perspectiva diferente de la escuela. El Plan propugnaba por una escuela que incorporara los dos aspectos de la institución: lo normado y lo real. Con esta idea, la escuela se convirtió en un espacio vivo, donde se conjugaban pensamientos, sentimientos y diversas actuaciones. Se declaraba al centro escolar como unidad formada por fragmentos que se debaten entre lo ideal y lo real, entre el deber y el ser, en fin un espacio múltiple que se dibuja y desdibuja tanto para los propios como para los ajenos, susceptible a toda influencia exterior y de los sujetos que en ella se desenvuelven. Desde esta perspectiva PACAEP proponía una relación estrecha entre la escuela y la comunidad, ya que consideraba a ambas como contextos de formación de los individuos, por lo que proponía “establecer una relación natural y directa entre la escuela y la vida cotidiana, entre la formación sistemática y la formación cultural asistemática que no por serlo tiene menor influencia duración o importancia” (SEP'-CNCA, 1999a, 17).

El PACAEP reconocía, explícitamente, el vínculo entre la escuela y la comunidad como algo natural, inevitable, esto era lo primero que tomaba en cuenta para la construcción de los aprendizajes escolares, Elizondo menciona cuando se

refiere al Plan que: “la sociología constructivista ha sostenido que lo que caracteriza a la humanidad como tal es la posibilidad que tiene para crear y asimilar la cultura, y que el crecimiento del niño está directamente relacionado con la manera en que se inscribe en la cultura de su comunidad” (SEP-CNCA. 1994, 17). Pero no era solamente el enfoque constructivista el que sustentaba la relación entre la escuela y la comunidad, lo que le dio base, fue el reconocimiento de una cultura nacional pluriétnica y la necesidad de enriquecer los contenidos de la escuela primaria, con contenidos regionales y locales, que por el carácter genérico y único de la educación del país quedaban fuera. Batalla expresó al respecto “No existiría la necesidad de una mayor vinculación entre cultura y sistema escolar si éste se propusiera transmitir toda la cultura, pero dado que sólo importa una selección de ésta, quedan fuera las culturas locales, las vinculadas con la experiencia cotidiana de los escolares” (SEP-CNCA, 1992, 9).

El PACAEP, sustentaba sus planteamientos en la relación escuela-comunidad. La relación escuela comunidad como contexto de aprendizaje experiencial para alumnos y maestros, partía de considerar a la comunidad como el lugar donde se juegan todos los roles, donde los niños vivencian cotidianamente al aprender de todas las relaciones que se dan entre ellos y los demás sujetos, sean estos sus padres, sus vecinos, sus amigos, el tendero, el barrendero, el policía, etc. De esta manera la relación escuela comunidad es para el Plan el sustento para acciones que contribuían a:

“Fortalecer lazos familiares y de grupo.

Conocer y valorar las actividades productivas y de servicio que se realizan en la comunidad.

Conocer y respetar formas de organización social.

Socializar tradiciones y costumbres.

Valorar y preservar el patrimonio cultural y material de la comunidad así como sus recursos naturales.

Desarrollar el sentido de pertenencia y de arraigo a la comunidad.

Apoyar aprendizajes escolares” (SEP-CNCA, 1999a, 27).

Para el Plan la comunidad era la extensión de la escuela, pero no de manera geográfica, sino como espacio de acción educativa. Para el Maestro de Actividades Culturales la comunidad, en la práctica, se convirtió en la generadora del currículo escolar. Lo que sucedía en el ámbito extraescolar era motivo de interés de los alumnos y se transformaba en tema de estudio, propuesta de proyecto de aula. Los maestros y maestras desarrollaron la sensibilidad y capacidad de convertir los estos acontecimientos del contexto en situaciones de aprendizaje relacionando los intereses de los alumnos con los contenidos del programa escolar de la escuela primaria. En este sentido el Maestro de Actividades Culturales no priorizaba entre los contenidos del currículo escolar y los contenidos del entorno cultural, sino que enriquece los primeros y sistematiza los segundos.

Como se expone en el capítulo el Plan de Actividades Culturales surgió un momento donde la cultura fue reconocida, por parte del estado y sus políticas, como un rubro que tiene que ser atendido, hecho que dio coyuntura para que un grupo de profesionales del campo de la pedagogía desarrollaran la propuesta, que se reconoció como un proyecto novedoso en el contexto de la escuela primaria de nuestro país. El Plan consideró al maestro como un agente importante para el cambio de visión: de una escuela cerrada y aislada de la comunidad a una institución fuertemente vinculada y dependiente del contexto para sus fines pedagógicos, culturales y sociales.

El proyecto, como se muestra, tenía propósitos ambiciosos en su totalidad, aunque como dicen los creadores “no se trataba de crear un nuevo maestro” ni de pensarlo para resolver las necesidades nacionales, sí se planteó un maestro diferente al que se desempeñaba en las aulas de la primaria, un maestro fortalecido en los aspectos pedagógicos y con un espíritu creativo e innovador. Pero entre lo que propuso el Plan y la realidad en la que se dio resultaron muchas cosas, algunas

cercanas al objetivo otras muy retiradas de ser lo que se proponía, en esto, tuvieron que ver los contextos y las sujetos, maestros y maestras definidas por sus historias personales y profesionales. En los siguientes tres capítulos, donde se analiza el material empírico producto de las entrevistas, da cuenta de la manera como los Maestros de Actividades Culturales reflexionaron su práctica docente, basada en los enfoques y propósitos que adoptaron del PACAEP.

### CAPÍTULO III. INCORPORACIÓN AL PLAN DE ACTIVIDADES CULTURALES DE APOYO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROCESOS DE CAPACITACIÓN.

Nadie negará que nuestro lenguaje ejerce una influencia en nuestro pensamiento, pensamos con palabras. Pensar significa pensarse algo. Y pensarse algo significa decirse algo. En este sentido Platón conoció a la perfección la esencia del pensamiento cuando lo define como el dialogo interno del alma consigo misma, un diálogo que es un constante trascenderse, una reflexión sobre sí mismo y los propios juicios y opiniones, en actitud de duda y objeción. Y si algo caracteriza a nuestro pensamiento es precisamente este diálogo interminable consigo mismo que nunca lleva a nada definitivo.

Hans-Georg Gadamer.

#### Introducción

**E**l propósito principal del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) era “impulsar la diversificación y sistematización de las actividades culturales que se llevan a cabo en la escuela primaria, complementar y revitalizar los contenidos culturales de sus programas, para contribuir al mejoramiento de la educación” (SEP-CNCA, 1999a. 9). Para lograr este propósito, los maestros fueron incorporados a un programa de capacitación<sup>16</sup> con duración de un año. La capacitación estaba dividida en tres etapas: inicial, intensiva y continua o en el trabajo. Durante este proceso se pretendió formar un tipo de maestro que tuviera los elementos necesarios para lograr el propósito general del proyecto.

Los profesores que se integraron al Plan fueron llamados Maestros de Actividades Culturales, se les asignó la tarea de “animador del proyecto” y tenían como principal tarea:

“involucrar y guiar a los niños para la formulación de proyectos y junto con ellos hará que se realicen las actividades, adaptando las propuestas del Plan a las situaciones reales, a los intereses de los niños y a las circunstancias de la

---

<sup>16</sup> Capacitar fue el término utilizado por el proyecto de PACAEP para nombrar el proceso de formación de los maestros en servicio en una propuesta metodológica basada en el método de proyectos.



comunidad, aportando experiencias e ideas, superando los obstáculos y resolviendo los problemas con imaginación, sensibilidad e iniciativa” (SEP-CNCA, 1999a, 23).

El PACAEP, creó la imagen de un maestro “versátil” con una misión “titánica”, que implementada en la escuela y en la comunidad involucraba a diversidad de actores: alumnos, maestros, autoridades educativas y civiles, padres de familia. Un rol que estaba bastante alejado de lo que hasta el momento ocurría y ocurre en la escuela primaria. El maestro ideal e imaginario que concibió el PACAEP, no era el que formó. Los maestros y maestras que asistieron a los cursos de capacitación, no repitieron ni asumieron la concepción del PACAEP tal como el programa lo presentó. Por el contrario, los maestros realizaron una interpretación personal, en la cual redimensionan y reconstruyen la concepción de PACAEP. En este apartado indicaré cómo el maestro reflexiona su práctica, a partir de la apropiación de la propuesta.

Las concepciones que los Maestros de Actividades Culturales reformularon, son producto de su experiencia acumulada en los años de trabajo como maestros de grupo. La permanencia y el contacto con la escuela ha incorporado en los docentes una cultura escolar que los lleva a ver cualquier propuesta desde los saberes construidos. Situar cualquier propuesta de cambio o innovación ante la cultura escolar paralizada y paralizante, resulta paradójico.

En este contexto escolar se sitúa la práctica de los maestros en servicio que después de la capacitación regresan a la escuela como innovadores. El PACAEP resulta un caso interesante para asomarse a las formas y maneras como los maestros enfrentaban las propuestas de cambio de práctica docente en un contexto que es adverso para esos fines. La paradoja radica en las características del Plan: una propuesta que siendo institucional, incorporó a los profesores de forma voluntaria. El carácter voluntario permitió que los sujetos optaran libremente por la adopción e implementación de la propuesta.

En estas circunstancias de “libertad” los sujetos, se dieron matices de interpretación, adopción y aceptación de las metodologías que proponía el Plan. Los profesores a través de la revisión y reflexión sobre su propia práctica y sobre las posibilidades de cambio que les permitía la escuela, se dan cuenta que entre sus expectativas, y los contextos reales institucionales y del medio social, hubo una gran distancia para lograr las modificaciones deseadas.

Los resultados de la propuesta PACAEP, correspondieron a los de cualquier otro proyecto que se inserta en la escuela con propósitos de cambio, donde el avance dependía de las condiciones institucionales y las voluntades de los sujetos. Como dice Hargreaves, acerca de las propuestas de cambio:

“Incluso los instrumentos de transformación mejor intencionados, que tratan de respetar lo juicios discrecionales de los profesores, de promover su progreso profesional y de apoyar sus esfuerzos por construir una comunidad de docentes, se anulan porque se encajan en modelos mecanicistas o se ahogan a través de una inspección sofocante” (Hargreaves. 1994, 29).

Los maestros y maestras expresan que durante la experiencia de innovación localizaron “dificultades” “cansancio” “angustia”; pero a la vez la experiencia fue “satisfactoria”, “buena”, “gustosa”, “increíble”. Estas contradicciones sitúa a la práctica del Maestro de Actividades Culturales en la complejidad y la paradoja que enfrentan los sujetos involucrados en programas de transformación, innovación o reforma educativa.

### **1. Incorporación de los maestros al proceso de capacitación.**

El Plan de Actividades Culturales centró sus posibilidades en el maestro; a su vez el maestro también deposita expectativas en la propuesta. Las diversas formas y motivaciones de incorporación de los profesores al curso de PACAEP, definía en gran medida las expectativas que éstos depositaban en el proyecto. Los motivos y conductos que incorporaba a los maestros al programa de PACAEP, determinó en gran medida las expectativas que el profesor creó sobre la propuesta. El plan generó

una gran variedad de esperanzas que tuvieron un elemento en común: la idea del “cambio” en la práctica docente de los maestros en servicio. Los maestros y maestras identificaron que la mayoría de ellos y ellas asistieron a los cursos en busca de una posibilidad de topar con elementos que les permitan cambiar sus prácticas escolares.

La incorporación de profesores y profesoras al PACAEP respondió a motivaciones internas y externas. Las primeras, fueron producto de la inquietud propia que nació del cuestionamiento sobre sí mismo y de sus acciones como docentes; las segundas, surgieron de la observación y reconocimiento, de los que se inscribieron, hacia otros Maestros de Actividades Culturales que los motivó a asistir al curso de PACAEP. Aunque hay que destacar que ambas motivaciones convergen en expectativas de *cambio*. Los maestros y maestras durante la capacitación intensiva sostuvieron y reafirmaron la idea de que el curso les posibilitaría salir de la tradición y rutina escolar. Pero las perspectivas que tienen al inicio de la capacitación se modificaban y se confrontaban con los resultados que obtenían al implantar la propuesta metodológica del Plan.

La etapa de capacitación en el trabajo, fue la fase durante la cual los maestros comienza a hacer cuestionamientos a la capacitación, a la metodología y al propio Plan. Además, fue el momento en el que el Maestro de Actividades Culturales empezó a reflexionar sobre sus expectativas y la manera en que respondió el proyecto a ellas.

Los Maestros de Actividades Cultural entrevistados cuentan sus experiencias de manera retrospectiva. Desde las imágenes que hacen de sí, los relatos se vuelven heterogéneos, múltiples; cada maestro tiene su propia historia personal y profesional. Desde esta perspectiva, cada uno de los profesores respondieron de manera singular a los sucesos de su práctica con el Método de Proyectos, vieron y resolvieron de forma distinta, circunstancias similares, por eso cada una de las experiencias es una historia posible de contar, entender y trascender.

La incorporación de los maestros al PACAEP de acuerdo al plan debió ser totalmente voluntaria, para buscar el compromiso de los participantes. Sin embargo, al principio en la mayoría de los casos no se daba en las escuelas la difusión de la propuesta y los maestros eran asignados por los directores de escuela. Este mecanismo llevó a incorporar: a profesores incluso en contra de su voluntad; a maestros que no sabían de lo que se trataba; y también a aquellos que se incorporaban porque tenían conocimiento del Plan.

### 1.1. Expectativas que formulan los asistentes al curso de PACAEP.

Los entrevistados relatan el acercamiento o la distancia que tenían con el plan, en el momento previo a su capacitación. En lo que expresan los sujetos se dan matices que muestran cómo los maestros y sus expectativas se encuentran o desencuentran con la propuesta metodológica que les ofrece el Plan. Un buen número de maestros desconocían la propuesta y manifestaron que no sabían nada sobre PACAEP, o bien tenían referencias vagas sobre el Plan. No obstante, estas condiciones no los limitaron para que, en el momento que, se introdujeron en el análisis del Plan y se incorporaron a las actividades de capacitación, reconocieran las posibilidades que tenía para cambiar su práctica docente.

Como lo dice uno de los entrevistados:

"no sabía nada de PACAEP, o sea, había escuchado hace algún tiempo hablar pero, pues no sabía nada, en qué consistía y ya en el curso intensivo, sí me ayudó mucho, sacó muchas cosas negativas que tenía" (E12NGR/060700X, 1).

En los casos en que los directores hicieron las designaciones e invitaciones al curso de capacitación, se basaron en apreciaciones particulares sobre la práctica "activa", "dinámica" e "inquieta" de los maestros. Las autoridades, que también desconocían el Plan, partieron de la suposición de que un maestro con estas

características podía ser Maestro de Actividades Culturales. Así lo muestra el caso de una profesora entrevistada que dice:

“El director, ya me había dicho anteriormente: ‘A usted le gusta todo esto, vaya a tomar el curso’. [y ella le responde] ‘no maestro es que esto, es que lo otro, no tengo tiempo’” (E05JGO/1299SX, 3).

Situaciones como las descritas por los maestros, provocaron que la incorporación al Plan se diera por condiciones fortuitas. Fueron múltiples los conductos para llegar al curso de PACAEP; en ellos se incluyen los de carácter profesional y los meramente personales. Dentro de estos últimos está el caso de una maestra que menciona que los motivos para ir al curso fueron:

“en primer lugar, el hecho de alejarme de la monotonía, de la vida cotidiana que lleva uno, el conocer otros lugares, otra gente, otras perspectivas y básicamente fue eso” (E12NGR/060700X, 1).

También manifestó que su decisión para asistir a la capacitación fue determinada por:

*“en ese momento estaba pasando por una etapa no sé, o sea que me sentía así como que muy desubicada, y por eso o sea quería alejarme, y me interesó el hecho de que fueran tres semanas lejos de aquí, otros rumbos, otras cosas”* (E12NGR/060700X, 1).

En los comentarios anteriores se pueden descubrir los motivos que llevaron a los profesores y profesoras a capacitarse: No fueron de carácter académico, pedagógico o didáctico, sino más bien tuvieron que ver con la oportunidad que se les presentó para salir de la rutina de la escuela, alejarse del espacio escolar e incluso de su vida familiar. A pesar de ello, en el proceso de capacitación se notó que los maestros se dieron cuenta de lo que es el Plan y algunos modificaron los motivos por los cuales llegan al curso. Esto ocurrió con la maestra entrevistada que refiere que asistió al curso porque el grupo de maestras al que ella pertenecía, tenían una idea distinta del PACAEP:

“creímos que ahí enseñaban danza, cuestiones artísticas, y como creíamos que en ese aspecto estábamos como muy atrasadas ¡vamos a entrarle! Y cual fue siendo mi sorpresa que me impactó, pues todos los, los, las bases, lo que conlleva el PACAEP” (E10MTGP210400/EMAC200, 1).

Lo expresado por la maestra es una de las ideas permanentes en los candidatos a Maestros de Actividades Culturales. Entre los profesores que sostuvieron esta imagen, predominaba una concepción sobre la “cultura” ligada a las actividades artísticas. Este hecho permitió que muchos de los asistentes al curso adoptaran en la etapa de implementación de la propuesta inclinaciones hacia proyectos de aula sobre música, teatro, pintura, la poesía, etc. También estaban los maestros que tuvieron un conocimiento y acercamiento previo con la propuesta PACAEP, y los motivos que los llevó a adherirse al Plan estaban más definidos. Es el caso de los siguientes entrevistados que mencionan que se interesaron en el curso a partir de que:

“me llamó la atención cuando yo era asesor técnico de zona, ver algunas cosas distintas de las que yo sabía, me llamó la atención, entonces quise saber qué era ¡Me inscribí en PACAEP!” (E09RIV/210400/EMAC200, 4).

“la curiosidad de saber cómo trabaja el MAC; yo había visto a algunas de mis compañeras y este, ¡no sé! me nació la inquietud. Y más que nada por qué no continuaron ellos, si eran MAC, por qué no continuaron siendo MAC.” (E11TRI/060700X, 1).

Como se puede ver en lo citado anteriormente, la práctica de otros Maestros de Actividades Culturales, se volvió una motivación para que algunos maestros se inscribieran en el curso. Los maestros que a través de diversos medios obtiene información sobre el Plan, construyen propósitos más claros relacionados con su formación profesional y su práctica docente. Es el caso de un profesor entrevistado que expresó:

“Mis expectativas eran nutrirme y compartir con los compañeros las experiencias y las vivencias, mis expectativas eran captar, lo que es lo cultural, la diversidad cultural que tenemos en todos los estados, que a través de la participación de los

maestros se manifestaran esas cosas que a veces olvidamos y que están en los rincones” (E09RIV/210400/EMAC200, 8).

“mi compromiso, más bien mi meta era tratar de involucrar a mis compañeros de trabajo, llamar la atención y que mi trabajo trascendiera. Ha trascendido, somos piloto del sector, gracias a eso hemos fijado la atención de mucha gente, de funcionarios, y hemos hecho un mitote de cada fiesta, hemos hecho un escándalo” (E09RIV/210400/EMAC200, 2).

En el segundo fragmentos de entrevista, el maestro extiende sus expectativas hacia los demás maestros y maestras, las autoridades y otros agentes de la comunidad, como son los funcionarios. Muestra una preocupación porque su trabajo trascienda. El propósito que él define como llamar la atención de las autoridades, tal vez se deba a que una de las dificultades que encontró la propuesta fue la aceptación de las autoridades educativas locales: directores, inspectores, jefes de sector, subdirectores y directores de educación.

También sobresale como expectativa de los y las docentes, imaginar al PACAEP como una alternativa más para la práctica docente en la escuela primaria. Lo manifiestan aquellos profesores que responden o buscan en cualquier propuesta educativa la posibilidad de enriquecer sus saberes. Son docentes que presentan una tendencia de formación profesional continua y que “aprovechan” todas las oportunidades que les ofrece la institución para, desde su punto de vista, mejorar su práctica docente. Es el caso de un entrevistado, quien menciona que asistió al curso, por dos razones:

“[primera porque] hay la necesidad de aprovechar las propuestas oficiales para mejorar”, [y en segundo para], “ver si podía haber alguna posibilidad de coincidencia para un trabajo más amplio. Trabajo práctico dentro del trabajo docente” (E06GTC/141199IV, 10).

Pero sin importar cómo manifiesten los Maestros de Actividades Culturales sus expectativas, así como los matices y elementos que involucren, la constante es siempre “el cambio”. De tal manera que sin importar las formas y motivaciones que presentaban los maestros que se incorporaban al PACAEP, en todos está presente,

de una u otra manera, la idea de cambio. El cambio de ambiente; el cambio en su persona; el cambio en sus prácticas; el cambio en los contenidos; el cambio, mucho más amplio del sistema educativo.

No resulta extraño que los profesores de la escuela primaria ante un curso cualquiera de formación, formulen expectativas de “*cambio*”, pues en los últimos tiempos han sido “bombardeados” desde la estructura educativa con la idea. La obsesión de cambio es el elemento que sustenta las actuales políticas educativas. Los maestros por lo tanto, como lo manifiestan los mismos entrevistados, son objeto de todo tipo de estrategias para promover el “*cambio*” en la escuela. Los mismos profesores han terminado por creer que es necesario cambiar, aunque la idea que ellos tienen no va en el mismo sentido de las políticas; éstas proponen que hay que cambiar para que la escuela y los conocimientos de los alumnos sean más eficaces, mientras que los maestros sostienen un pensamiento más “inocente” del cambio, que se relaciona con la evolución de los alumnos, aunque no tengan claro de dónde partir para el cambio.

Si bien en otro momento las modificaciones que se pretendían en la escuela, estaban dirigidos únicamente a algunos componentes del currículo, como era la estructura, el diseño, la forma de agrupamientos; hoy también se pretende que el maestro *cambie*. El PACAEP es un proyecto que sostuvo la posibilidad de que el profesor fuera el encargado de hacer que los alumnos se interesen en los contenidos escolares. Pero este propósito encuentra resistencia en los maestros, consecuencia de su condición de sujetos y del arraigo de su particular práctica escolar.

## 1.2. Concepciones de los profesores y las profesoras que se incorporaron al Plan de Actividades Culturales.

El cambio al que se refiere el Plan no es el mismo que existía en el imaginario del maestro, ni el que tradujo en su realidad educativa. Las concepciones que sustentaron los profesores y profesoras sobre el PACAEP, fueron producto de las



interpretaciones y reacomodaciones que evidenciaban los principios generales propuesta. La reconceptualización estuvo mediada por su condición de sujetos: saberes; historia de vida e historia académica; condiciones de la escuela; tipo de relación que sostenía con los otros maestros, con los alumnos, con los padres de familia y los directivos, elementos que intervinieron para que el maestro construya una percepción particular sobre el Plan.

En el momento en que el Maestro de Actividades Culturales desplegó la metodología de proyectos produjo significados y una diversidad de interpretaciones, de acuerdo a los sujetos que la experimentaron. La singularidad de cada uno de los docentes, influyó en las concepciones que formularon cada uno sobre el PACAEP. También las condiciones institucionales en las que se operó el Plan y los aspectos de la cultura escolar, mediaron en los significados que conformaron los maestros sobre el Plan de Actividades Culturales. El maestro elabora concepciones propias sobre la propuesta, donde se dio una cierta distancia de los principios aprendida durante el curso, incluso la experiencia práctica del método de proyectos, que fue la metodología para su formación, lleva a los profesores a hacer reconocimientos a la propuesta, pero también cuestionamientos. La posibilidad que tuvo el Maestro de Actividades Culturales de conocer y reconocerse en los otros, en sus iguales, le ha permitido comprender que el proyecto era sólo una propuesta que se manifestó de diversas maneras dependiendo de los sujetos y los contextos.

“PACAEP tiene muchas caras y que aunque la filosofía sea la misma, la idiosincrasia de cada estado, de cada región, baña al PACAEP y le pone un rostro diferente” (E08JCJ-210400/EMAC200, 8).

A los docentes integrados al proceso de formación del Plan de Actividades Culturales, les permitió realizar intercambios de experiencias con maestros de distintas regiones. En la etapa de capacitación continua y de evaluación los Maestros de Actividades Culturales intercambiaron puntos de vista sobre su trabajo con el Método de Proyectos y las condiciones favorables o desfavorables que presentaba la escuela para su implementación, así como la manera de resolver los contratiempos

en pro de la innovación. Estos espacios de discusión llevaron a los profesores y profesoras de PACAEP a elaborar una concepción no dogmática del Plan. La mayoría de ellos se reconocieron diversos, y fincaron sus concepciones en ese reconocimiento de “*pluralidad*” que encuentran en la escuela, como lo dice uno de los entrevistados:

“cada quien tiene su forma de entender las cosas, de entender la propuesta, de darle sentido a lo que quiere, o a lo que entiende o a lo que sabe” (E08JCJ210400/EMAC200, 9).

En la pluralidad de ideas que sostienen los MAC, también se localizan las que interpretan al PACAEP como un modelo; donde todos tienen que hacer lo mismo, bajo un patrón de comportamiento. Idea que los entrevistados asumían pero que después rechazaron por estar convencidos de que llevar a la práctica la propuesta de PACAEP de manera inflexible, sería retroceder en el tiempo. Al respecto dice un profesor:

“sería, no regresarnos a la práctica de ayer, como maestro de grupo, antes de ser MAC, sino regresar muchos años; entonces pienso que la tolerancia es un buen sinónimo para el trabajo en PACAEP” (E08JCJ-210400/EMAC200, 9).

En lo expresado por los maestros y maestras entrevistados se distingue la relación que existe entre los sujetos y la interpretación de la propuesta. Los Maestros de Actividades Culturales se reconocían como poseedores de saberes y constructores de sentidos, y que por lo tanto ellos mismos encuentran que no todos los maestros respondían de la misma manera. Lo atribuían, por un lado a su individualidad y por otro a su contexto. Involucraban en sus ideas la percepción de sí mismos y del mundo. En lo que expresaban estaba presente el *otro o los otros* y se veían como producto colectivo, donde sus acciones respondían y correspondían a las expresiones culturales donde se desempeñaban como profesores.

En esta complejidad de pensamientos, algunos Maestros de Actividades Culturales conceptualizaron al PACAEP a partir de lo que les aportó en su práctica

docente y otros, que no son pocos, por los efectos que tuvo en el ámbito personal. Algunos creen que el Plan fue “bueno” porque les sirvió y les dio “alternativas” para el trabajo escolar y áulico, creen que en su momento el PACAEP fue:

*“una opción para cambiar el tradicionalismo al que estamos habituados muchos de nosotros, nos sirve porque nos da nuevas formas, nuevas formas para trabajar con los alumnos, en cuestión de juegos, en cuestión de alternativas como la educación artística, en cuestión de nuestras formas de trabajar”* (E01AAA/071199VI, 2).

En la concepción que expresa el entrevistado resaltan dos ideas principales: la primera, consideró al Plan como una opción para cambiar el tradicionalismo, que a su parecer es un hábito que tienen muchos de los maestros de la escuela primaria; la segunda, reconoce en el PACAEP una alternativa para los maestros de un trabajo innovador de su práctica. Se nota en las ideas anteriores, la preocupación que los docentes tienen por el cambio, el cual se ha convertido a partir de las políticas en una intranquilidad y ansiedad de los profesores. En el pensamiento del profesor se mantiene latente la idea de cambio y se involucra en los procesos dirigidos a él; sin embargo, no basta para que se produzca. Los cambios planteados por los programas de capacitación como el PACAEP, si bien inciden en algunos aspectos de la práctica de los maestros, resultan ser insuficientes para lograr modificaciones de fondo. De los efectos que produce la propuesta del PACAEP en los maestros, dependen las concepciones que atribuyen al programa, así como la persistencia o el abandono de la metodología de proyectos en la práctica del maestro.

Sobre el tema los maestros opinan que:

*“Lo importante es el programa, y como le digo a los compañeros habían de tomar el curso porque les va ayudar en su persona, les va ayudar a que uno cambie, y ese cambio lo va uno a reflejar en los niños, y los niños igual, también cambian”* (E05JGO/1299SX, 19).

“Porque las vivencias que he tenido yo, me han demostrado que en realidad, hay un producto innovador, hay otras cualidades en los niños, otras formas de relación, otras prácticas, otros lenguajes, otra forma de intervención de los padres, de los mismos maestros” (E09RIV/210400/EMAC200, 8).

“[el PACAEP] sí da nuevas alternativas para cambiar ese tradicionalismo, aunque sea un poquito, pero bueno un cambio aunque sea mínimo, yo creo que es bueno, y proyectos nos lo da, proyectos nos lo ofrece [se refiere al método de proyectos]” (E01AAA/071199-VI, 11).

En las citas anteriores está presente la idea de cambio. Los elementos que refieren son varios: el maestro en su dimensión personal; el alumno; las formas de relación entre los sujetos educativos; la forma en que intervienen los padres de familia en la escuela; las prácticas educativas. Pero a pesar del reconocimiento que los maestros hacen del Plan, en su discurso están implícitos algunos cuestionamientos sobre la medida en la que se da o se promueve el cambio. Mientras que unos idealizan la propuesta y piensan que el PACAEP es el “*Plan ideal para hacer a los niños más activos*” (E02STT/071199VI, 1), otros identificaron en el Plan aspectos parciales y valoraron la propuesta como “*limitada*” en el contexto actual de la escuela primaria. Otros van más allá de los cambios inmediatos y parciales, su perspectiva consideran al PACAEP como una propuesta que no soluciona el problema educativo, que “*auxilia al maestro pero no es suficiente*” (E06GTC/141199IV, 12). También se encontraron maestros que valoraron al PACAEP a partir de los aportes a su práctica docente para avanzar en el “tan anhelado” cambio:

“aunque sea un poquito, pero bueno un cambio aunque sea mínimo, yo creo que es bueno” (E01AA/071199VI, 11).

“probablemente no se lleve el Plan como se debe de llevar, pero yo creo que si da sugerencias” (E0AAA 071199VI, 10).

Existe diferencia entre ambas posturas. Los maestros que hacen una valoración idealizada del PACAEP, tienen una concepción utilitaria del Plan. En sus apreciaciones toman en cuenta sobre todo, los aportes didácticos que la propuesta ha dado a su práctica docente. Mientras que los otros profesores basan su análisis

en una postura más reflexiva y crítica sobre las posibilidades que el Plan tiene para lograr un cambio profundo en la educación. Los aportes que el Plan hace a la práctica docente quedan rebasados ante las realidades, que llevan al maestro a pensar que la propuesta innovadora tiene que ser revisada y adecuada a los contextos. Como declara uno de los entrevistados:

“después de cinco años, después de dos años, después de diez años, después de haber probado las primeras mieles uno tiene que adecuarse. Vivir un proceso pues que vaya madurando tu resultado y tu forma de ser” (E06GTC/ 141199IV, 7).

Lo mencionado por el maestro tiene relación con las condiciones que se crean para el profesor durante el año de capacitación. Casi a todos los Maestros de Actividades Culturales se les exento de comisiones y responsabilidades administrativas durante el periodo de capacitación. Esto creaba ciertas condiciones que posibilitaban el desarrollar la propuesta metodológica; por eso, tal vez, los maestros hablan de que “*prueban las mieles*”, pero que después tienen que adecuar la propuesta y su práctica a las condiciones escolares. Probablemente en esta situación paradójica en la que se pone al maestro al “capacitarlo” en ambientes ideales y después regresarlo como poseedor de una metodología que no se corresponde con la realidad escolar, radican las posibilidades y alcances del Plan, pues logra en cierta medida que los maestros revisen su práctica, la cuestionen y la modifiquen desde sus propios saberes.

Si se medita la información recabada en las entrevistas, lo que sucede con los Maestros de Actividades Culturales y las transformaciones que logra la capacitación, se ubican en lo que llama Hargreaves la *esencia* del cambio y que De Vicente explicita cuando menciona que, “*el profesor termina acomodando las nuevas estructuras a su hacer personal; no es él quien se adapta a lo nuevo, sino que todo lo acerca a su forma de hacer y entender la acción de la enseñanza*” (Hargreaves, 1994, 31-33; Vicente, 1999, 53).

Lo que ocurrió con los profesores que intentaron implementar la propuesta de PACAEP, se encuentra dentro de los resultados de toda propuesta de innovación que se inserta en dentro de un esquema tradicional de escuela, donde las condiciones institucionales no sufren cambios estructurales para apoyar al nuevo proyecto. En el caso del Plan de Actividades Culturales el desafío de cambio, para los involucrados, resultó ser aun más difícil ya que el grupo que pretendió implantar una “nueva metodología” se perdió en el universo de los maestros que sostenían una práctica docente tradicional contraria a la propuesta metodológica de proyectos, que requería flexibilidad en los tiempos, en la cronología de los contenidos, y en el rol de maestros y alumnos. De modo que sin la creación de las condiciones administrativas y normativas para el devenir de la propuesta de innovación el camino del cambio fue más arduo.

Aunque muchos de los maestros que fueron capacitados en la propuesta sostuvieron sus deseos de cambio, éstos se fueron debilitado por la gran cantidad de factores contextuales que incidieron desfavorablemente en el intento de adoptar la metodología de proyectos como práctica educativa cotidiana dentro del aula, esto produjo en los profesores desánimo y desaliento que los llevó a tomar decisiones sobre continuar con una práctica docente que no le significara mayor problema con la institución o mantenerse en el camino del cambio desafiando a la institución y sus costumbres.

## **2. Los procesos de capacitación.**

Para convertir a los docentes de la escuela primaria en Maestros de Actividades Culturales, el PACAEP ideó un curso de capacitación anual dividido en tres etapas: capacitación inicial, capacitación intensiva y capacitación continua o en el trabajo. De las tres fases, la segunda es reconocida por los profesores y profesoras como medular en su formación. El periodo intensivo se convirtió en el más significativo, durante este tiempo los cursantes construyen significados importantes para su identificación como grupo PACAEP. Aunque el propósito, durante la capacitación

intensiva, no es la formación identitaria. Por el tipo de trabajo colaborativo y cooperativo al que se somete a los maestros, se lograba tender lazos de pertenencia muy sólidos.

En la manera como los maestros relatan sus vivencias de capacitación, se perciben los significados que éstos construyen, el impacto que tienen las acciones de formación intensiva se hallan en el terreno de lo personal y de lo profesional. Las estrategias de formación parten de considerar que la mayoría de los profesores realizan un trabajo docente carente de reflexión y no relacionan los procesos de aprendizaje con las condiciones institucionales y contextuales que imperan en la escuela. La capacitación intensiva pone énfasis en la revisión del sujeto docente, puede decirse que las actividades de formación que realizan los “instructores” durante la capacitación intensiva se ubicarían dentro de un enfoque “clínico psicoanalítico” que pretende revisar al sujeto a partir del regreso sobre sí mismo.

#### 2.1. Efectos de la capacitación en los maestros y maestras en su práctica.

Como proceso de formación, los cursos de capacitación del PACAEP, se tradujeron en efectos significativos para los maestros y para su práctica docente. El Maestro de Actividades Culturales percibía que después de la capacitación intensiva sus formas y estilos de ser docente ya no eran los mismos que antes. En algunos casos los docentes reconocieron e identificaron su práctica anterior a la capacitación como: totalmente diferente, o muy similar a la que le propone el Plan de Actividades Culturales. Los entrevistados y entrevistadas identifican una gama de efectos de la capacitación, sobre su persona, sobre sus prácticas escolares, sobre la relación que entablan con los alumnos, con sus pares y con la autoridad.

El periodo de capacitación intensiva lo vivían los maestros y maestras dentro de una modalidad de internos, durante tres semanas consecutivas y de trabajo diario, donde los asistentes se encontraban prácticamente alejados de la escuela y aislados

de su familia. Posiblemente estas condiciones influían para que se produjesen en los asistentes vivencias únicas, las cuales califican ellos mismos como “*inolvidables*”.

Aunada a las condiciones de alejamiento del contexto escolar y familiar se nota la puesta en práctica del “enfoque clínico”. Estas dos condiciones inciden en la revisión del aspecto personal de los maestros y los llevaba, en algunos casos a analizar cuestiones de carácter privado. Los maestros en proceso de formación se preguntaban sobre sí y sobre su relación de ellos con los otros. Tales preguntas los llevaban a desentrañar su condición de sujetos inmersos en la institución escolar. Aunque son importantes los análisis que realizaban los asistentes al curso, no llegaban a concluirse los procesos de escrutinio de sí mismos, la mayoría de las veces quedaban inacabados.

Algunos de los efectos que el esquema de capacitación genera en los profesores y profesoras se expresa en la maestra entrevistada, ella suponía la capacitación intensiva como:

“una etapa, yo creo, inolvidable, volverse a vivir como estudiante. Regresamos, en lo particular yo así lo sentí, regresé a mi juventud, cuando no tenía responsabilidad de casa, cuando todavía no tenía hijos. Se piensa en ellos, pero pues está el hecho de estudiar” (E01AAA/071199VI, 2).

Los ambientes que se generan durante el tiempo de la capacitación intensiva, pueden ser los que permiten a los maestros y maestras reflexionar su acción cotidiana y resignificar su ser y hacer docente. Este tipo de reflexiones y posibilidades de cambio en los sujetos, están presentes en lo dicho por otro de los entrevistados.

*¡Me ayudó mucho! porque cuando empecé a estudiar el programa [se refiere al PACAEP] y que empezamos a ver qué actividades, porque ya vez que ahí no está uno sentado, pues tienes que participar. Me costó mucho trabajo participar, y pues ¿cómo se dice? Integrarme ¿no? con los demás compañeros, pero a través ahora sí ya con el tiempo me ayudó muchísimo”* (E05JGO/1299SX, 4).



A partir de las vivencias que los maestros experimentan en la capacitación, reconocen cambios que se reflejan en su práctica docente al regresar a la escuela. Los Maestros de Actividades Culturales mencionan que la capacitación produce en ellos una serie de “cambios” que identifican primeramente en lo personal:

“en primer lugar fue personal” [pone énfasis en este aspecto al contar parte de su historia de vida] yo me crié sumamente encerrada, tímida, cohibida, no me gustaba hablar, ¡así una cosa especial conmigo!, y sin hermanos no tenía con quien discutir, yo platicaba sola con mis muñecas, yo era la comadre, y que la mamá” (E05JGO/1299SX, 3).

Durante la capacitación intensiva al docente se le involucra en procesos de formación centrados en la reflexión sobre “sí mismos”, de su acción individual y la relación con los otros: alumnos y maestros. En algunos casos se da lo que los maestros entrevistados llaman un “regresar” a su infancia, a su adolescencia, a antes de ser maestros. Con las actividades que se realizan en la capacitación se da, en cierta medida lo que Filloux denomina “la interrogación sobre sí mismo” que provoca un “retorno sobre sí mismo” en los procesos de formación (Filloux, 1996, 11-13).

Los efectos que tiene el enfoque que se aplica en la formación intensiva de los Maestros de Actividades Culturales, de acuerdo a lo que manifiestan los encuestados, provoca un rompimiento con la formación que traen desde su niñez y que reconocen como difícil de superar, que ni aun durante su formación normalista pudieron resolver, por lo que recapacitan que:

*“este programa [se refirieron al PACAEP] me ayudó muchísimo pues a pesar de que yo había estudiado la normal y todo eso, pues no me gustaba hablar. Yo me iba hasta la última banca en la normal, porque no quería hablar, a todo le tenía miedo”* (E05JGO/1299SX, 4).

La profesora entrevistada reitera la importancia que tuvo el curso en el aspecto *personal* y en la forma en que los cambios generados en ella como persona, repercuten en su desempeño como maestra:

*“el programa me ha ayudado personalmente. Así que primero que nada en mi persona, porque no sería con los niños así que igual. Como que ya no tuve miedo a nada, participé, y así me ayudó mucho el primer curso que tomé. Igual con los niños, como que ya tenía yo más confianza para hablarles, para platicar con ellos y todo eso y este, pon tú, que la primera vez que tomé el programa no”* (E05JGO/1299SX, 5).

Otra de las entrevistadas reflexiona sobre la capacitación en el siguiente sentido:

*“sí me ha servido”* [y la utilidad y los efectos los lleva de la esfera profesional a la dimensión personal] *“como maestra y siento que más como persona, siento que me tranquiliza más, haz de cuenta que fue mi etapa de relax”* [Posteriormente insiste en que] *“ha sido más beneficio para mí como persona”* (E11TRI/060700X, 11).

Las diversas actividades de formación en las que participan los profesores durante el curso de capacitación, logran efectos en la esfera personal de los maestros. La pérdida de “miedo” y la “valoración de sí mismo”, “ser más madura”, y la “reflexión” de su actuar, que otros maestros expresan, se pueden considerar como acciones que sensibilizan a los profesores y profesoras en la relación que tienen con otros sujetos, principalmente con los alumnos.

A partir de lo que los maestros entrevistados mencionan, otro de los niveles que contempla la capacitación es la sensibilización del maestro en su trato con los alumnos. Los Maestros de Actividades Culturales reconocen que el curso les ayuda a relacionarse de diferente manera con los niños, la maestra dice que ahora ella *“trato de formarlo [a los niños] diferente que también ellos se sientan importantes”* (E12NGR/060700X, 2).

A pesar de ello, los que el maestro identifica como producto de la capacitación, quedan cuestionados por el propio MAC. Cuando reflexiona sobre sí mismo y encuentra que las mudanzas se localiza en proceso y que su práctica se mueve entre el cambio y continuos retrocesos. Una maestra dice que:

*“no voy a negar que en ocasiones vuelvo a pasarme de lista con los niños, a castigarlos, y además no puedo dejar totalmente eso” (E01AAA/071199VI, 6).*

Otros profesores reconocen las posibilidades de cambio que les da el curso, ante una realidad de los sujetos educativos, que la determinan. Al respecto, una entrevistada afirma:

*“Sin embargo, ya en el trabajo, a lo mejor al principio no hay problemas, eso está bien, los niños muy felices, algunos maestros también, pero te encuentras con la terca realidad, creo que en el centro del problema es que no estamos preparados para otro tipo de trabajo, cualitativamente diferente al tradicional, ese es el problema, y estamos hablando de los niños, sino también de los maestros, de los otros maestros, de los directivos y de los padres de familia” (E06GTC/141199IV, 2).*

Al mirarse a sí mismos, los maestros afirman que el cambio que experimentan no es total o en la medida que ellos quisieran, porque mencionan que constantemente, regresan a prácticas que empleaban antes de la capacitación. Los maestros reconocen que a pesar de los cambios que se generan en ellos, después del curso hay un continuo regreso a prácticas tradicionales de “represión” y “condicionamiento” hacia los alumnos. Estos testimonios, coinciden con lo que ocurre en los procesos de cambio en el trabajo docente, la resistencia por motivo del hábito construido en la práctica. También muestra que la práctica del Maestro de PACAEP está fuertemente afectada por la realidad escolar, y que los cursos de formación frecuentemente suelen convertirse en buenas intenciones, como lo afirma Beillerot (1996, 45) “en profundidad no se renueva la realidad [...] al descontextualizar la formación, al privar a los formadores de su poder, al ofrecerles cursos de perfeccionamiento que en definitiva son vacaciones gratuitas, sin lugar a dudas se hace una reparación narcisista; pero en realidad no se cambian las relaciones esenciales, fundamentales de la pedagogía”.

Lo que dice Beillerot con respecto al narcisismo de los asistentes a los cursos de perfeccionamiento se hace evidente en lo que menciona uno de los entrevistados:

*“El maestro cuando se capacita, sale sintiéndose el dueño del mundo y piensa que tiene la razón pedagógica para hacer un trabajo innovador” (E08JCJ210400/EMAC200, 3).*

Si bien no resulta generalizada la postura narcisista del MAC, sí se construye durante su capacitación en grupo, una idea de “docente diferente” que en algunos casos deriva a lo que menciona Beillerot como narcisismo, pero en otros solamente produce la “cohesión” de los profesores capacitados. Afinidad que no puede ser condenada, ya que es una intención y resultado de los procesos de capacitación en grupo. Este tipo de dinámicas buscan la cooperación y afectividad de los sujetos para realizar de mejor manera las tareas asignadas.

Ambas posturas [el “narcisismo” o la “identidad de grupo”] que llegan a presentar algunos de los maestros capacitados por el Plan, causan cierta molestia y desencuentros con sus compañeros de escuela y provoca que haya rechazo a su práctica por parte de directivos y demás profesores. Al respecto, comenta uno de los entrevistados que:

*“el maestro, en la escuela] se encuentra con los otros actores, [hay] una resistencia de los directivos, una resistencia de los mismos compañeros, que se niegan a aceptar a quien supuestamente llega como innovador” (E08JCJ210400/EMAC200, 3).*

El rechazo de sus pares sitúa al Maestro de Actividades Culturales en problemas con los otros maestros de grupo, pero sobre todo consigo mismo, ya que las expectativas y supuestos propios, así como los que le genera el curso, no son compatibles con la realidad escolar. Sus deseos de cambio se ven confrontados con las circunstancias escolares; esto debilita las perspectivas de cambio de práctica docente, construidas durante la capacitación. Pese a las dificultades a las que se enfrentan los profesores y profesoras de PACAEP, al desplegar el trabajo docente con el método de proyectos, llegado el momento de analizarse, se hallan diferentes. Por ejemplo la maestra entrevistada, quien se considera a sí misma como cohibida y

temerosa antes del curso, cuenta una nueva historia de sí misma al regresar a la escuela después de su capacitación:

*“sí, yo anteriormente, que no tomaba el programa, yo no me preocupaba, y tenía más tiempo para leer algún libro, hacer alguna investigación, también preguntar o sea en libros ¿no? en algún lado y no, nada más lo que daban los libros. Ahora no, ahora ya siento necesidad de saber más, para poder ayudar a los alumnos, ¡guiarlos; guiarlos” (E05JGO/1299SX, 13).*

*“¡para mí fue un despertar, aquí empecé a trabajar y todo eso, empezamos a hacer salidas y todo lo que tú quieras” (E05JGO/1299SX, 4).*

*“aquí soy “la mil usos”, desde que tome el programa, me volví indispensable, pon la ofrenda, ¡Ahí voy a ponerla; claro con ayuda de los compañeros, pero yo casi la ponga toda; pasa el día de muertos, luego viene el 20 de Noviembre. Realice un desfile, realizamos un desfile el 20 de Noviembre y la Kermesse. Y a parte tengo acción social ¡No; ¡Dios mío” (E05JGO/1299SX, 16).*

Los maestros comparan la práctica que realizaban antes de la capacitación en PACAEP y su desempeño posterior. A partir de esta reflexión los maestros se descubren haciendo cosas que antes no realizaban, aunque fueran sencillas y obvias en la cotidianidad de su trabajo docente. Quienes antes eran invisibles en la escuela se vuelven, como dice la entrevistada, indispensables, gracias al espíritu de colaboración y deseo de cambio que les produce el curso de PACAEP. Pero así como algunos maestros se reconocen en sus cambios, otros revelan sus temores ante lo que hacían y las exigencias de la propuesta.

*“la verdad me dejó [se refiriere al curso] entre asustada, entre con una sensación de que no estaba haciendo bien las cosas” (E10MTGP210400/EMAC200, 1).*

Aunque en diferentes tonos, todos los capacitados aprecian que el curso de capacitación tuvo efectos significativos para la práctica docente, dicen que el efecto fue:

*“Como que me dieron una sacudida, de conocimientos, de actualización y como que me dieron la teoría que a mí me hacía falta para la forma en que estaba trabajando” (E11TRI/060700X, 1).*

De las citas anteriores destacan tres frases que pueden ser analizadas para esclarecer los significados que construyen los Maestros de Actividades Culturales durante su capacitación: *“para mí fue un despertar”*, *“me dejó, entre asustada, con una sensación de no estar haciendo bien las cosas”* y *“como que me dieron una sacudida, de conocimientos”* son expresiones que dejan ver cómo el curso impacta fuertemente al docente, también muestran algo más halla de lo que verbalmente dicen, la producción de sentimientos de angustia y culpa. Ambos pueden resultar riesgosos para los sujetos cuando sus deseos no son de confrontación consigo mismo, o cuando no tienen la intención de analizarse profundamente, aunque también pueden generar en los maestros y maestras un cambio de fondo en su ser.

Aquí valdría volver sobre lo que se dice acerca de los sujetos en formación; no hay sujeto formado sin un trabajo de retorno sobre sí y este implica interrogación de uno mismo. En palabras de Filloux “el retorno sobre sí mismo [es] el análisis de lo que se siente, rechazo de defenderse contra lo que se siente y luego el pensar sobre su propia experiencia de la manera más sincera” (Filloux, 1996, 36). Los maestros citados anteriormente, muestran una reflexión en la dirección que plantea este autor. El análisis sobre sí mismos tiene efectos sobre los/as profesores/as que asisten al curso de capacitación de PACAEP, se sienten cuestionados por él, y aprecian que deja huella en su práctica. Esta manera de verse a sí mismo ha creado en ellos, cierto sentido de identidad de grupo que los lleva a creer en algo que se ha vuelto un “slogan” entre los Maestros de Actividades Culturales, “el ser MAC” “al fin y al cabo somos MAC” o “seguimos siendo MAC” que dicen los entrevistados:

“hay mucho de cierto cuando se dice que no dejamos de ser Maestros de Actividades Culturales ¡Porque estamos de acuerdo en decir que sí seguimos siendo Maestro de Actividades Culturales!” (E06GTC/141199- IV, 5).

“como que el Maestro de Actividades Culturales, el mismo Maestro de Actividades Culturales al ver a otro Maestro de Actividades Culturales en problemas alienta y sugiere y levanta, yo siento que son los rasgos característicos de un Maestro de Actividades Culturales, al fin y al cabo somos Maestro de Actividades Culturales y salimos adelante” (E11TRI/ 060700-X,13).

Esta idea se volvió común entre los capacitados, quienes la traducen como la imposibilidad de volver a la práctica que tenían antes del curso y que en cualquier actividad académica que realizan, aun después de su año de formación, estará presente el enfoque del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.

A pesar de que los maestros reconocen los efectos que tiene el Plan, específicamente la capacitación intensiva, en su Práctica Docente, hay quienes se ubican ante la capacitación y ante la propuesta con visión objetiva: descubren que el PACAEP es una propuesta interesante, pero que no se inserta en un contexto escolar que se corresponda con los cambios que propone o requiere la metodología de proyectos. Estos maestros realizan el análisis desde una perspectiva estructural, lo cual los lleva a sostener que cualquier curso, por mucho que impacte al sujeto y sus prácticas, siempre será parcial, mientras no se atiendan los aspectos estructurales. Esto queda expresado por los entrevistados como:

“El problema educativo necesita una atención integral y una atención integral tiene que ser una atención organizada, sistemática. PRONALEES no la puede ofrecer, tampoco PACAEP” (E06GTC/141199IV, 12).

Y aunque reconoce que hay efectos de la actividad de capacitación hacia la escuela, en el trabajo y en los niños considera que:

“Sin embargo, ya en el trabajo, a lo mejor al principio no hay problemas, eso está bien, los niños muy felices, algunos maestros también, pero te encuentras con la terca realidad, creo que en el centro del problema es que no estamos preparados para otro tipo de trabajo, cualitativamente diferente al tradicional, ese es el problema, y estamos hablando de los niños, sino también de los maestros, de los otros maestros, de los directivos y de los padres de familia” (E06GTC141199- IV, 2).

En lo que señalan los entrevistados se puede percibir la situación paradójica en la que se debate el maestro que desea iniciar procesos de cambio como producto de una propuesta de la propia institución. En la complejidad del cambio en la que se

sitúa a los profesores se dan diversas actitudes, sus respuestas y persistencia en el cambio dependen de la “conciencia” y las razones que el docente tiene para cambiar.

## 2.2. Percepciones de los profesores y profesoras sobre su función como Maestro de Actividades Culturales.

Los maestros y maestras construyen percepciones sobre su propia formación como Maestros de Actividades Culturales: Ellos consideran que los cursos de formación que reciben están limitados en cuanto a tiempos; creen que la revisión del material teórico de la propuesta se analiza de manera apresurada durante el curso intensivo y piensan que es necesario seguir con el proceso de formación de manera continua. Lo que perciben como carencias del curso, así como la demanda de un proceso continuo de formación docente, puede relacionarse con la necesidad que tienen los docentes en general de espacios de discusión y reflexión de su práctica educativa.

La necesidad se agudiza en los docentes que intentan implementar una propuesta de innovación didáctica, como en el caso de PACAEP, quienes al regreso del curso intensivo de capacitación enfrentan múltiples factores que desencadenan sentimientos de inseguridad teórica. Ante tal situación, los maestros desean hallarse con sus pares para buscar el apoyo que no perciben entre los compañeros de la escuela donde experimentan la propuesta.

Todas estas inquietudes y preocupaciones que genera la implementación del Método de Proyectos, pueden ser la causa por la cual los profesores manifiestan la urgencia de apoyo en su formación como Maestros de Actividades Culturales, ya que al llevar a la práctica la metodología, creen que no están implantando la propuesta “*como deberían*”, lo que los lleva a buscar reconocimiento y aprobación de otros. A partir de lo que declaran los entrevistados, puede especularse que para la formación del Maestro de PACAEP no basta con el curso de capacitación intensiva, que por mucho que sea reconocido por los maestros como decisivo en su formación, en el momento de iniciar proyectos de aula, se dan cuenta que hay ciertas dificultades



teóricas y de apropiación y comprensión de la metodología. Lo anterior se evidencia cuando los maestros refieren que, el primero o los primeros años después de la capacitación en el PACAEP, tienen muchas dificultades, se aprecian desorientados y desubicados, pues no hallan el hilo conductor a su práctica con proyectos.

Los entrevistados identifican que en su práctica docente se da una “mezcla” de elementos metodológicos, que no corresponden solamente a su formación en el PACAEP, sino que se compone de una serie de elementos, donde identifican un constante retorno a las prácticas que se valoran como tradicionales y que en algún momento rechazaron pero que les es difícil dejar.

“era un ‘desmadre’, sí era un relajo tremendo.” Y atribuye el estado de las cosas a que “uno se va [al término del curso de capacitación inicial] con la idea de aplicar todas las técnicas, todas las dinámicas desligando la realidad que uno ya conoce” (E06GTC/141199IV, 6).

“¡no siempre!, no siempre por que en ocasiones me perdía, me perdía y yo decía: Hay qué “onda” ¿dónde? Haber, ¿Qué voy a ver? Claro que los primeros meses yo me perdía completamente” (E07TMM/0400SE, 1,2).

A partir de revisar su actuar, los maestros perciben que la formación es un proceso y que dejar una práctica para adoptar otra es algo complejo; que la aceptación de un nuevo rol lleva tiempo, y que atraviesa por etapas de adaptación y aceptación de la nueva propuesta.

“Yo siento que todavía no soy Maestro de Actividades Culturales, que esto, yo creo que es un proceso, no sé cuántos años llevará, pero en el primer año he de confesar que yo tuve muchos errores. Seguimos con problemas, porque no todo es belleza, ¡yo sé!, que todavía tengo bastantes, este, no tengo mucho dominio todavía, pero en fin. Me consuela el hecho que cada día yo voy aprendiendo, y estoy aprendiendo y mis alumnos junto conmigo” (E10MTGP210400/EMAC200, 2 y 5).

Los docentes consideran que hay avances en su práctica. Sin embargo, no hay un cambio decisivo en su actuación docente, hecho que se atribuyen a diversos factores: la cultura escolar, los niños, los padres de familia, y hay maestros que

ponen en el centro de las causas de no generar el cambio, a ellos mismos. Los Maestros de Actividades Culturales creen que los problemas que se presentan para desarrollar el método de proyectos, están relacionados con el grado de dominio que tienen del Plan.

### 2.3. Las actividades de capacitación continua en la formación de los Maestros de Actividades culturales.

La etapa de capacitación continua es el tercer momento en la formación de los Maestros de Actividades Culturales, el objetivo, acompañar al maestro en la implantación de la propuesta y proporcionarle espacios de reflexión en colectivo con sus pares, y con los “instructores” del curso, que fungen como orientadores facilitadores del trabajo colegiado. Los resultados de las entrevistas revelan que los espacios de intercambio de experiencias que se dan en las reuniones de capacitación continua provocan en los asistentes la toma de decisiones para continuar con la implementación de la propuesta metodológica, adquieren estrategias para sortear las problemáticas que les plantea la organización escolar y los modos y tiempos de la evaluación del aprendizaje; estos últimos elementos que les dificultan el desarrollo de proyectos.

Por los aportes que obtienen en las reuniones con otros, maestros y maestras valoran positivamente el trabajo colegiado, creen que “*volver a ver*” a los instructores del curso intensivo les ayuda a “*superar*” y enfrentar las condiciones adversas a las que se enfrenta la propuesta de PACAEP en la escuela. También encontrarse con otros profesores que están en el mismo camino de innovación, los revitaliza y genera “*ánimo*” para no renunciar al trabajo con el Método de Proyectos. Asimismo, reconocen que la relación de intercambio que establecen durante las reuniones de capacitación continua con sus colegas, les permiten superar preocupaciones generadas en su práctica con el Método de Proyectos.

Para los maestros, las asesorías a las que asisten les han permitido tomar decisiones sobre el trabajo con el Método de Proyectos. La reflexión en colectivo y comparar su práctica con la de sus pares, les ayuda a tomar postura sobre el tiempo, el avance de los contenidos, la aprobación de su acción docente y las limitaciones de comprensión de la propuesta. Posiblemente, la reflexión que el Maestro de Actividades Culturales hace de su práctica y la toma de decisiones sobre ésta, es uno de los indicios más sobresalientes de cambio en maestros y maestras. Un ejemplo es cómo enfrentan los profesores las exigencias de la organización escolar y los tiempos establecidos para la evaluación, al respecto una de las maestras entrevistadas dice:

“el problema viene cuando vemos que el tiempo nos esta comiendo y tenemos que llevar, como tenemos una organización a nivel sector, ya se va a presentar el examen del segundo bloque y resulta que nosotros todavía no hemos avanzado, con todo lo que deberíamos haber avanzado, porque estamos viendo contenidos que vienen probablemente en el cuarto bloque. Sin embargo, creo que ya estoy superando esa idea, al menos este año al volver a ver por ejemplo a Delia [es instructora de la capacitación intensiva] en el curso, fue muy bueno, porque a mi me hizo reflexionar y decidirme a continuar con el Plan” (E01AAA/071199VI, 4).

En lo que expresa la entrevistada se hace patente la influencia que tienen los formadores de PACAEP en la posibilidad de implementar proyectos de aula en la escuela. El impacto que ejercen los instructores sobre los compañeros resulta ser momentáneo, esto es notorio cuando la profesora refiere que trabajará “*al menos este año*” con el Método de Proyectos. Pero a pesar de lo circunstancial que pueden ser las acciones de capacitación continua, abren posibilidades para que los sujetos desarrollen capacidades para la toma de decisiones con respecto a la orientación que tendrá su práctica docente. Una muestra de ello es lo que una reunión de capacitación continua puede lograr en los capacitados

“el curso [se refiriere a la reunión de capacitación continua] fue muy bueno, porque a mi me hizo reflexionar y decidirme a continuar con el Plan”. (E01AAA/071199VI, 13).

El intercambio de experiencias con otros maestros en proceso de capacitación provoca en los docentes la toma de “conciencia” de su hacer y define su actuar. Como lo manifiestan los entrevistados pareciera que el hecho de pensar su acción en conjunto provoca confianza y disposición para la innovación, aunque ésta no se de en un ámbito propicio. Los maestros reconocen que las actividades de capacitación continua, los cursos de reforzamiento teórico y de análisis de la práctica docente y los encuentros regionales e interestatales, forman parte importante del proceso de su formación. Los asesores e instructores del Plan aprecian que estas actividades permiten a los responsables del programa, estar cerca del Maestros de Actividades Culturales y acompañarlo en su proceso de formación e implementación de la propuesta de innovación.

La colegialidad que llegan a asumir los maestros y maestras durante la etapa de capacitación construye vínculos entre ellos que, además de seguir con el fortalecimiento del grupo perteneciente al PACAEP, proporciona seguridad y confianza a los sujetos involucrados en el proceso de cambio. Lo que los profesores no se atrevían a realizar en la soledad de su práctica pudieron aventurarse en conjunto con otros. En el espacio de la escuela los maestros y las maestras de PACAEP, pensaba en solitario que no están llevando a cabo el método de proyectos de forma satisfactoria y esto lo llevaba a querer abandonar por completo la propuesta. Pero cuando asisten a los cursos de capacitación continua cambian de idea y dicen que:

“en cada reunión, nos motivaban a seguir adelante, a no dejarlo, a pesar de que tuviéramos esos contratiempos, esos errores, seguimos adelante afortunadamente” (E10MTGP210400/EMAC200, 2).

El trabajo colegiado es la posibilidad de lograr cambios en la escuela. Estudios realizados en colegialidad en los centros educativos, han demostrado la obtención de resultados escolares positivos. El trabajo en conjunto de los maestros permite la apropiación de las propuestas que vienen de la institución, donde ellos no han participado como elaboradores, revaloran sus acciones e inician procesos de

autoreconocimiento y reconocimiento de sus colegas. Se crean *lazos* de reconocimiento (Hargreaves, 1999, 210-234). El reconocimiento de la *otredad* se hace evidente en lo que manifiesta la entrevistada:

“Sirve bastante el escuchar experiencias de compañeros que trabajan en contextos diferentes, con niños diferentes, y al escucharlos hablar parece que estamos escuchándonos a nosotros mismos, porque son a veces problemas muy similares” (E10MTGP210400/EMAC200, 6).

Los cursos de capacitación continua del PACAEP, basados en el trabajo colegiado, logran dar sentido a la práctica de los Maestros de Actividades Culturales; ellos encuentran en el grupo respuesta a sus inquietudes y dudas, y perfilan objetivos. Marca rumbos a seguir para sortear las vicisitudes a las que se enfrentan al implantar la propuesta metodológica. Los análisis e intercambios de experiencias devuelven el ánimo y el deseo de continuar con el proyecto de innovación. Las siguientes citas de entrevista dejan ver la importancia de la reflexión en conjunto del profesorado cuando se encuentran inmerso en procesos de cambio de la práctica escolar.

“De hecho te digo que el trabajar con Delia [instructora del PACAEP] es algo para mí muy bueno, nos dijo mucho, al menos a mí” (E03MOG/151299VI, 5).

“disipar dudas y ahora sí, llevarlo bien [se refiriere al proyecto de PACAEP] a lo mejor no tan bien, pero seguir trabajando para tomar todo eso como experiencia e ir mejorando, un poquito mejor. Ir mejorando cada vez más” (E03MOG/151299VI, 5).

“las reuniones de Maestros de Actividades Culturales, esas son muy importantes porque haz de cuenta que son inyecciones de “no le hace tú puedes” (E11TRI/060700X, 13).

“ahí fue donde me inyectaron otra vez los ánimos [Se refiere a las reuniones de capacitación continua] ahí nació otra vez la idea de continuar” (E04MIRT/151299VI, 7).

En lo que expresan los entrevistados se nota el beneficio que da la colaboración y colegialidad en los procesos de cambio e innovación del profesorado y su práctica docente. En el caso del PACAEP los cursos de capacitación continua

tuvieron efectos importantes para decidir sobre la implementación del Método de Proyectos como metodología de trabajo. Los espacios que brindó el Plan para el dialogo entre los profesores, permitió que se diera el efecto “espejo” lo que les permitió la identificación y diferenciación entre la práctica de unos y otros. Además, hizo posible “la elevación de la moral” en el caso de los que tropezaban con dificultades para el devenir de la propuesta y la satisfacción personal por los logros obtenidos; permitió también la compañía de los otros que todo proyecto de cambio e innovación necesita. Una de las entrevistadas deja ver con claridad los efectos positivos que tuvo el trabajo en conjunto de los Maestro de Actividades Culturales:

“El oír los lamentos del otro te ayudan a darte cuenta que no eres tú el único que está sufriendo esos problemas, y quizá a veces el otro tiene los problemas más grandes que los tuyos o quizá los tuyos son más grandes que los de él, pero es el momento que nos encontramos y damos soluciones” (E11TRI/060700X, 13).

En el mismo sentido de la necesidad uno de los asesores declara que:

“tiene que estar muy cerca del maestro de actividades culturales, que tiene problemas, si tú maestro de actividades culturales tienes problemas con tu director, “haber que onda con tu director”, si tú maestro de actividades culturales tienes problemas de orden metodológico, pues hay que revisar tus cartas” (E08JCJ210400/EMAC200, 4).

El profesor describe las acciones que realizan durante la capacitación continua:

“trabajamos todo el día, de entrada instalamos mesas de trabajo, los IMAC, se sientan con los maestros, con grupos de diez, y empiezan a platicar sobre lo que han hecho, sobre lo que no han hecho, y por qué no lo han hecho” (E08JCJ210400/EMAC200, 5).

Los coordinadores y asesores influyen el pensamiento del maestro durante la capacitación anual. Cualquier idea que construyeron los Maestro de Actividades Culturales está mediada por el colectivo de maestros PACAEP. El trabajo colegiado, además de ser elemento de formación continua para los maestros y maestras de PACAEP, fue el espacio de renovación del espíritu de innovación y cambio. El efecto espejo entre los profesores y profesoras, sirvió para analizar el camino recorrido desde su capacitación inicial hasta el momento de poner en práctica, en condiciones

reales, la propuesta metodológica. La propuesta de formación con duración de un año permitió a los profesores y profesoras tener vivencias que transitaron del reconocimiento de su práctica al análisis y reflexión de la misma.

Las motivaciones de incorporación de los maestros al plan, resultaron ser diversas; en varios casos, los maestros llegaron fortuitamente a los cursos, por excedentes de personal, por deseos de alejarse de la escuela o por castigo. A pesar de ello, los resultados en el momento de enfrentarse a los procesos de capacitación permitió a los sujetos hacer visibles sus prácticas, descubrir la importancia de su labor, encontrar el origen de sus insatisfacciones y preocupaciones, reconocer lo que hacían en la escuela como no casual, sino producto de su historia personal y profesional. A partir de los cambios que los maestros y maestras descubren en ellos mismos reconocen al PACAEP desde dos posturas: los que consideraron que el curso les generó cambios importantes en lo personal y lo profesional y otros que consideraron que la capacitación solo les permitió sustentar teóricamente su práctica docente, pues ellos trabajaban con un enfoque similar.

Al regresar a la escuela en el momento de trabajar con proyectos, los Maestros de Actividades Culturales, enfrentaron a la institución, con todo lo que ésta conlleva, normas y prácticas que empiezan a considerar de manera conciente como tradicionales e identificar como obstáculos para la innovación. El enfrentamiento con la realidad escolar lleva a los Maestros de Actividades Culturales a reconocer la influencia que el PACAEP produjo en ellos. El impacto de la capacitación intensiva provocó en los maestros y maestras el deseo de cambio. Sin embargo, al momento de intentarlo tropezaron con una serie de elementos que los llevaron a hacer modificaciones a la propuesta. La experiencia vivida por los profesores y las reflexiones que hacen en el momento de desarrollar el Método de Proyectos en situación real las describo en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO IV. LA APLICACIÓN DE UNA NUEVA PERSPECTIVA: *EL MÉTODO DE PROYECTOS*.

Qué es esto, murmuró Cipriano Algor, qué pesadilla es ésta, quiénes eran estas personas. Se aproximó más pasó lentamente el foco de la linterna sobre las cabezas oscuras y reseca, éste es hombre, ésta es mujer, otro hombre, otra mujer, y otro más, y otra mujer, tres hombres y tres mujeres, vio restos de ataduras que parecían haber servido para inmovilizar los cuellos, después bajó el foco de la linterna, ataduras iguales les prendían las piernas.

*La caverna.* José Saramago.

### Introducción

**E**n este capítulo expongo las reflexiones que construyeron los profesores y profesoras acerca de la metodología propuesta por el PACAEP, como herramienta de trabajo cotidiano para el desarrollo del currículo de la escuela primaria. Inicio con la exposición del Método de Proyectos como lo plantea el Plan de Actividades Culturales. Es a partir de esta idea que los Maestros de Actividades Culturales interpretan y reconstruyen desde su experiencia una concepción propia del método.

El PACAEP propone como metodología de aprendizaje para los alumnos y alumnas de la escuela primaria el *Método de Proyectos*, los docentes lo llevan a la práctica como “proyectos de aula”, a partir de esta experiencia y de los resultados que observan en los estudiantes construyen su propia visión sobre la metodología. Al implementar la propuesta en condiciones reales del aula, los Maestros de Actividades Culturales la experimentan con una serie de modificaciones que responden a las condiciones contextuales de la escuela y a las interpretaciones que de ella hicieron durante el proceso de formación.



Los puntos de vista que conforman los Maestros de Actividades Culturales sobre el *Método de Proyectos* como estrategia didáctica para desplegar los contenidos del programa de grado, están influenciados por una serie de elementos que identifican al momento de llevarla a la práctica: la relación de los docentes con sus compañeros de escuela, con los alumnos, con los padres de familia y con las autoridades median la visión que se tiene del PACAEP en general y en particular del *Método de Proyectos*. En la implementación de la metodología el maestro se topa con una serie de elementos que no le permiten realizar la propuesta como él quisiera o como él mismo lo manifiesta “al cien por ciento”. Los elementos identificados se vinculan a los sujetos y al contexto escolar, en este capítulo hablaremos de los primeros.

## **1. El Método de Proyectos y los actores educativos: los maestros.**

La puesta en práctica del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, en situaciones reales de experimentación con alumnos y alumnas de la escuela primaria, involucró a todos los actores de las escuelas donde se implementó. Maestros, alumnos, padres de familia y autoridades se vieron tocados de una u otra manera con los trabajos que impulsaron los Maestros de Actividades Culturales al efectuar junto con los estudiantes los proyectos de aula. Lo que ocurrió al poner en práctica la metodología, estaba previsto por el propio Plan. Con todo, los resultados que esperaban se multiplicaron en cuanto a sentido y significado en cada uno de los sujetos implicados.

### **1.1. El Método de Proyectos y el deseo de saber de los docentes.**

Después de la capacitación como Maestros de Actividades Culturales, los profesores de grupo se incorporaron al trabajo docente en la escuela con la idea de poner en práctica la metodología de proyectos. Sin embargo, no siempre hallaron las condiciones propicias para ello. La escuela, en la mayoría de los casos, resultó ser adversa para poner en práctica los proyectos de aula. Cuando el choque entre sus

deseos y la realidad se dio, los experimentadores de la propuesta consideraron las posibilidades reales que tenían para cambiar su práctica docente.

Los maestros y maestras de PACAEP se insertaron en un ambiente que no era favorable para la propuesta pedagógica que intentaron poner en práctica. Al regresar a la escuela descubrieron que el ideal pedagógico que construyeron durante su capacitación no era viable en la realidad de la escuela primaria, tal cual lo querían desplegar. No pudieron “Cumplir con todo”, se refieren a que sí trabajaban con los proyectos de aula, no acataban las demandas de la administración escolar: exámenes, concursos, documentación, reuniones, etc. lo que representaba para ellos un enfrentamiento con la autoridad.

A partir de la situación en que se hallaron los Maestros de Actividades Culturales en la escuela, la toma de decisiones no resultó fácil. Con todo, decidieron sobre su actuar docente. Hubo maestros y maestras que optaron por dejar de lado la propuesta de PACAEP y continuar con el trabajo que realizaban antes de los cursos, “sin complicarse la vida”; hubo otros que hicieron una combinación de lo que propone el Plan y el trabajo tradicional de la escuela y también estaban aquellos y aquellas que a pesar de las adversidades que enfrentaron para el desarrollo de proyectos, adoptaron esta metodología para abordar los programas de grado.

Ante las dificultades para implementar el Método de Proyectos con sus grupos, los maestros manifestaron “molestia”, por la cantidad de distractores que les presentó la organización escolar. Las diversas actividades de la escuela les generó sentimientos de frustración y malestar, no poder hacer lo que deseaban los hizo sentirse limitados en su libertad para actuar. Las apreciaciones de su acción se localizaron entre la práctica real del profesor y lo que ellos creían que deberían hacer, entre el ser y el deber ser. Los maestros calificaron su actuar y se asumieron de diferente forma; algunos sólo como instrumentos para poner en operación la propuesta, sin considerar los aspectos institucionales que confluyeron en su práctica docente; otros tomaron en cuenta en la valoración de su desempeño docente, los

aspectos del contexto y cómo éstos se entrecruzaron con su práctica. El resultado fue que cada maestro contó su historia sobre cómo concibió, interpretó y tradujo la metodología que le propuso el PACAEP. Las narraciones resultaron disímiles, como lo son los maestros y los lugares donde trabajaron; aunque se descubrieron elementos comunes, la singularidad le da el significado que cada sujeto le imprimió al hecho.

La metodología de proyectos implicó para maestros y alumnos la indagación de temas específicos que llegaron a despertar deseo por el saber, en ambos. Las actividades que realizan los niños y profesores durante el desarrollo de los proyectos de aula, entusiasma y gusta a los maestros porque los aleja de lo que comúnmente hacían en la escuela. Les permitió romper con el trabajo rutinario y les abrió posibilidades para una práctica creativa, donde descubren que las tareas escolares pueden disfrutarse, como lo manifiesta una de las entrevistadas.

“¡No! a mí me fascinó muchísimo el programa, porque desde entonces salidas a museos, salidas a muchas partes con los niños, y me gustó muchísimo” (E05JGO/1299SX, 5).

“la experiencia fue principalmente el conocimiento de muchas cosas que uno no sabe entonces, en ese entonces, sino que a través de los proyectos, con eso de que investigas, en libros, o [de] cualquier forma, pues ya vas teniendo más conocimiento y se te va haciendo más fácil el trabajo” (E05JGO/1299SX, 6).

“yo tenía libertad de irme un día, nos daban un día, el miércoles ¡el viernes creo! Nos daban un día a la semana para hacer tus investigaciones, todo lo que tú necesitabas, pues yo me podía ir a una biblioteca, me podía ir a distintos lugares, y traerles información a los niños o ir a tal biblioteca y ahora la próxima vez o el próximo proyecto ya sé dónde los voy a llevar” (E05JGO/1299SX, 6).

La profesora entrevistada, exalta la libertad que le dio el hecho de trabajar con proyectos. Poner en práctica la metodología del PACAEP significó para ella el contacto con la cultura y el incremento de sus saberes. El conocimiento fue una de las experiencias que otorgó el trabajo con proyectos. Los docentes vieron en el conocimiento una herramienta para facilitar su trabajo; además, reconocieron las diferencias existentes cuando el trabajo escolar se basa en proyectos y cuando es por

áreas. Mencionaron que el trabajo por asignaturas está basado en el uso del libro de texto y que una actividad con esas características facilitaba su tarea, pero que a la vez limitaba las posibilidades de trabajo de los alumnos y su desarrollo integral, dicen:

“sí soy una persona que nada más le voy a dar lo que dicen los libros, pues eso lo voy a manejar fácil por áreas y ya, hasta ahí se quedan los niños” (E05JGO/1299SX, 11).

“por asignaturas bueno les das el resumen y eso, porque te digo que así estaba yo acostumbrada, les dabas el resumen y todo, y ya. Después, pues ya no, porque ya ves el cambio, ya les haces preguntas a los niños, que ellos investiguen y sí se nota el cambio” (E05JGO/1299SX, 7).

Los profesores y profesoras hacen una distinción entre el trabajo con proyectos y por áreas; reconocen que la costumbre de los profesores de la escuela primaria es basar su práctica en el libro de texto y que si bien esto facilita la labor del docente, limita el devenir de los niños. Afirman que, por el contrario, el Método de Proyectos demanda mayor acción por parte de profesores y de alumnos. Con base en lo expresado por los maestros podemos entender que la metodología de proyectos ha logrado motivar el “deseo de saber” en los maestros, un saber para sí mismo, pero también un saber para los demás: los alumnos y alumnas. Dice uno de las profesoras entrevistadas:

“siento necesidad de saber más, para poder ayudar a los alumnos, ¡guiarlos! guiarlos” (E05JGO/1299SX, 13).

El desarrollo de proyectos de aula presentó un doble papel en la formación: se ocupó de los estudiantes y de los docentes. A partir de los procesos de formación en los que se vieron inmersos los profesores de la escuela primaria, redefinieron su rol de maestros, se alejaron del papel de “instructor” y se colocaron en una relación intersubjetiva con sus alumnos: de guías, orientadores, acompañantes, facilitadores y mediadores del aprendizaje. La modificación del rol los llevó a percibirse a sí mismos como “distintos”. Los procesos de formación que provocó el desarrollo de proyectos de aula, despertó en los docentes una serie de “fantasmas” que dieron ciertas

particularidades a la acción de cada profesor. Es el caso de la entrevistada que se percibe como:

“inquieta, conmigo misma” y [como alguien que pasó de ser invisible en la escuela, a ser indispensable] ‘que hagan acá, que esto y lo otro’ ‘Que cómo le vamos a hacer para que estén bien las cosas’. Bueno aquí en la escuela, bueno tú andas como comino [se refiere a sí misma]”(E05JGO/1299SX, 14).

Pero a pesar de que los maestros percibieron que su práctica con el Método de Proyectos, fue reconocida por sus aciertos, también toparon con dificultades para desplegarla. Los profesores identificaron que una de las dificultades que encontraron para implementar la metodología, es el “no hábito” de ésta y en que, “tanto el maestro como los alumnos” están acostumbrados a una forma de trabajo basada en el dictado y la copia, donde ellos son receptores pasivos y el maestro transmisor de ciertos conocimiento de manera mecánica, dice la maestra: “yo dicto, yo les hago y ustedes ponen atención” (E02STT/071199VI, 3).

Lo que llamó la entrevistada el “no hábito” de la metodología de proyectos, lo explica como la existencia de una cultura escolar de la “instrucción”, “la copia”, “el dictado” y “el resumen”. Estas prácticas dan como resultado una relación entre maestro y alumno desigual y jerárquica, donde los alumnos no son vistos por los responsables de la enseñanza como sujetos de acción y en acción. En esta inactividad de los estudiantes, los maestros encuentran el principal obstáculo para trabajar la propuesta de PACAEP.

A partir de lo que expresan los entrevistados y entrevistadas, se puede decir que existió confrontación entre la propuesta del PACAEP y la tradición que se vive en la escuela. La cultura escolar y los roles preestablecidos de los sujetos, se resisten al cambio. El propio Maestro de Actividades Culturales, como parte de esta cultura, se debatió entre el cambio y la resistencia; por la misma inercia de la escuela y por la presión que ejercieron sobre él los demás actores de la escuela, como el director y los demás maestros de grupo. Las actividades que realizaban al desarrollar los

proyectos de aula exponían a los innovadores ante toda la comunidad escolar, quienes calificaron la acción de los alumnos y maestros del PACAEP como descabelladas, es el caso de una de las entrevistadas, que piensa que a partir de que trabaja con el Método de Proyectos, los otros maestros la ven “como la loca de la escuela”, debido a la relación que tenía con sus alumnos y los tiempos que disponía para “capacitarse” y realizar su planeación de los aprendizajes, comenta:

“sí, yo siento que me ven así como la que estoy loca, porque doy mis vacaciones, a veces las juntas de los sábados, y porque hago demasiado trabajo, y porque, como me siento con los niños, que sí no me da miedo empiojarme, y todo ese tipo de comentarios” (E11TRI/060700X, 9).

Otra maestra hace referencia a la misma situación cuando relata cómo son recibidas sus acciones pedagógicas por parte de la directora de la escuela:

“Yo les doy el material ¡háganlo! Estamos viendo animales ovíparos, vivíparos, vamos a dibujar, vamos a hacer una lista de animales ovíparos y una lista de vivíparos, ahora vamos a dibujarlos, pedazo de papel, de hoja, resistol y todo eso, y ella [la directora] es una de esas que: “!Es que maestra, el piso se quedó manchado de resistol etc. etc.!” (E0TMM/0400SE, 4)

Los maestros tropezaron con resistencias por parte de los directivos a la forma de trabajo creativo y libre que realizaron con sus alumnos, al poner en práctica el Método de Proyectos, debido al concepto tradicional de lo que es el cuidado, el orden y la limpieza en la escuela primaria; ante estas circunstancias, los profesores que innovaban metodológicamente entraron en conflicto y asumieron posiciones que les permitió conciliar su deseo de cambio con el sostenimiento de una estructura institucional costumbrista y anquilosada que en este caso les toca sostener a los directivos. Mencionaron que su práctica fue un acontecer entre el trabajo con áreas y la metodología de PACAEP, dicen:

“Le pongo de todo [dice la entrevistada cuando se le pregunta sobre si trabaja con proyectos de aula] ¡me desespero! porque yo ya me acostumbre con el programa [opinión relacionada con el PACAEP]” (E05JGO/1299SX, 15).

En lo que expresa la entrevistada surgen dos elementos importantes: uno, las adecuaciones que hicieron de la propuesta ante una realidad escolar que les fue adversa a sus intenciones de cambio; el otro, el malestar que las mismas condiciones de revés provocaron en los innovadores, “¡me desespero!” es una frase que denota la impotencia que algunos maestros llegaron a tener ante la imposibilidad de llevar un trabajo creativo en la escuela. La mayoría de los maestros capacitados en PACAEP implementaron la propuesta de proyectos solamente durante el año que duró su capacitación; en los años subsecuentes utilizan de manera ocasional la metodología. Las causas que ellos encontraron para no desarrollar proyectos de aula de manera continua, o incluso abandonar por completo la práctica, se debe, dicen ellos y ellas, a “la realidad escolar” y a que el maestro “no está preparado para cambiar”, textualmente lo dicen así:

“creo que el centro del problema es que no estamos preparados para otro tipo de trabajo cualitativamente diferente al tradicional. Ese es el problema: Y estamos hablando de los niños y también de los maestros, de los otros maestros [de aquellos que no tomaron el curso de PACAEP] de los directivos y de los padres de familia” (E06GTC/141199IV, 2).

Pero a pesar de lo que expresan como imposibilidad para trabajar la propuesta de innovación, hubo profesores que sostuvieron la metodología para su práctica cotidiana, la enriquecieron, modificaron y obtuvieron resultados con los alumnos que los hace sentir satisfechos. Los mismos entrevistados reconocen que, quienes tienen mayor resultado en la aplicación del Método de Proyectos, son los profesores que:

“tienen más pericia, más agudeza para aplicar el método de proyectos, y otros a lo mejor van mezclando su manera tradicional, su manera anterior de ser maestros, con elementos del Método de Proyectos” (E06GTC/141199IV, 2).

Desde esta perspectiva quienes persistieron en el uso de la metodología fueron aquellos y aquellas docentes que identificaron la propuesta con la práctica que realizaban, como se describe en el siguiente apartado.

## 1.2. El maestro, el Método de Proyectos y las posibilidades de cambio de práctica.

Los planteamientos que hacen los Maestros de Actividades Culturales sobre las posibilidades de desarrollar el Método de Proyectos, se encuentran ubicados entre los deseos que ellos y ellas tienen de implementar la propuesta y las circunstancias escolares en que se da su práctica diaria. No obstante, habría que reconocer que el solo deseo de cambio no basta, como dice Vicente:

“La gente y las organizaciones en general, los profesores y las organizaciones escolares en particular, necesitan muy poderosas razones para que inicien un cambio, razones que les convenzan plenamente de que han de abandonar sus rutinas confortables y adentrarse en formas nuevas por caminos desconocidos. Aún más, han de ser razones que se prolonguen en el tiempo, razones duraderas; porque no se trata únicamente de atraer la atención inicial de los participantes, sino de convencerles de la bondad de su participación en el cambio y de lo más difícil todavía: mantenerse en él e incluso llegar a concebirlo como algo natural, a desear vivir en el cambio” (Vicente, 1998, 61).

Resulta difícil dar con estrategias de formación que logren lo que dice Vicente; más bien la mayoría de los diseños de formación docente, incluido el PACAEP, despiertan el entusiasmo momentáneo de los docentes de educación primaria, quienes al enfrentarse con la realidad de la escuela, regresan y se refugian en la rutina de su práctica. Los retrocesos y continuidades las realizaron una y otra vez, lo que a la larga, en unos más pronto que otros, les produce sentimientos de desánimo y frustración.

Los Maestros de Actividades Culturales se hallaron en la incomodidad que les produjo estar “entre” su deseo de cambio y las limitaciones que les imponía la institución y la cultura escolar. Pero a pesar de esa situación de presión, algunos y algunas tomaron decisiones en dirección del cambio. Lo que se manifiesta cuando los entrevistados expresan:

“siento que estoy superando esa, esa idea, de que tengo que, ¡no sé! cumplir con determinado número de contenidos en determinado tiempo. Entonces siento que ya estoy superando eso [...] ya me hice a la idea de que no voy a cumplir en todo,



de que voy a tratar de cumplir con los niños lo más que se pueda, a trabajar con proyectos” (E01AAA/071199VI, 5, 12).

A pesar de ello, lo que para unos representó la toma de decisiones que los lleva a “vivir en el cambio”, en otros tuvo como consecuencia la duda, la confusión, la búsqueda e indefinición de su práctica. Esta última tipificación se muestra en lo que verbaliza una de las Maestras de Actividades Culturales, que por la manera que lo dice, puede ser interpretado como un diálogo consigo misma, donde trata de convencerse de lo que debería hacer y no ha hecho:

“Claro que sí, sí, se puede ¡pues a lo mejor ha sido apatía mía o algo, algo de eso, pero sí, sí intento, de no dejar a medias lo que ya inicié. Bueno ya fui y tomé la capacitación y nada, ahí, pues nada más ¿no? porque entonces no tiene caso. Y sí, ya fui y veo que sí hay resultados, por los comentarios, las experiencias de los compañeros y todo, bueno ¿por qué no seguirla, por qué no intentarlo? ¡intentarlo! pues sí, sí quiero” (E03MOG/151299VI, 8).

La ambigüedad en la que se da la práctica docente de los profesores provoca pensamientos confusos, sí bien ellos reconocen que hay posibilidades para realizar la propuesta, que tienen el conocimiento y el deseo de hacerlo, no lo hacen. Nos lleva a recordar lo que dice Beillerot “no basta con saber para que las actitudes y los comportamientos cambien” (1996,62).

De igual manera, se puede decir que el deseo que los maestros expresan, de “seguir” con la implementación de la propuesta, como metodología de trabajo, se ve limitado por ellos mismos, cuando confrontan su deseo con el “deber ser” que les dicta la institución. El enfrentamiento entre la razón y el sentimiento, se manifiesta cuando por un lado reconocen la propuesta, a partir de los resultados que obtuvieron con sus alumnos, pero a la vez piensan (se nota en lo que dicen) que no están satisfechos pues no han puesto en práctica la metodología como es. Entienden el es como el modelo “inalterable” que construyeron a partir de su formación en PACAEP.

“Me ha gustado la manera de trabajar, de abordar los contenidos con mayor aprovechamiento para los niños, como lo está haciendo PACAEP” (E04MIRT/151299VI, 9).

Pero también dice que:

“[...] serían mayores resultados sí de verdad lo estuviéramos llevando cien por ciento como es” (E04MIRT/151299VI, 9).

Entre los maestros existe la preocupación por lo normativo. Tal preocupación la aplicaron también a la prescripción del PACAEP. Cuando ellos consideraban que no cumplían el proyecto al cien por ciento muestran falta de análisis y conciencia de la realidad social y particularmente de la escolar. Los Maestros de Actividades Culturales obviaron las características del contexto escolar al analizar su práctica docente, las contradicciones y obstáculos llevaron a los/as profesores/as a buscar causas. Encontraron que eran ellos mismos quienes no permitieron el cambio. Una de las maestras entrevistadas responde ante la pregunta sobre el abandono de la propuesta, que:

“No seguí trabajando tal vez por apatía, yo siento” (E03MOG/151299VI, 3).

La apatía en los maestros es el resultado de la vivencia reiterada de propuestas de cambio, intención de transformación que no ha resuelto sus preocupaciones docentes. Al maestro se le ha hecho sujeto de cambio, sin considerar el arraigo a la tradición escolar y la inercia que produce la práctica escolar. El maestro ha tenido que “adaptarse” para sobrevivir en la escuela y cuando se le pretende mover se presenta la resistencia, que se manifiesta de diferentes maneras: angustia, desconfianza, enojo, miedo.

Las posibilidades de cambio de la práctica del docente con el Método de Proyectos se diluyeron ante un contexto escolar que limitó y aprisionó al Maestro de Actividades Culturales. Las ataduras administrativas llevaron a los maestros de PACAEP a sentirse restringidos en su acción pedagógica. Las limitantes se aliviaban cuando pusieron en práctica el Método de Proyectos, en condiciones de descarga

administrativa como comisionados, sin grupo a su cargo. La docente sentía que tenía mejores condiciones; así lo manifiesta la entrevistada:

“sin grupo [como comisionado a cargo de varios grupos a la semana] tú te sientes más libre para hacer las investigaciones, porque si no, de tal a tal hora entro, ¡yo me siento atada! no me puedo mover así, pero bueno, me tengo que aguantar” (E05JGO/1299SX, 10).

Pero no es una sola variante la que determinó la puesta en práctica de la metodología de proyectos y su adopción permanente, fueron las múltiples dimensiones que concurren en la práctica docente, es la complejidad de la relación entre los sujetos, son las condiciones laborales, son las prioridades que anteponen los profesores a su profesión lo que limita y mata el deseo de cambio que en algún momento se llega a despertar en los maestros y maestras. Resulta muy claro cuando el entrevistado comenta que:

“la familia, tiempo, esas son las limitantes, yo no puedo comprometerme a un trabajo como el que yo deseo; ¡sí quiero! pero no puedo. Me limita mi familia, mi familia me necesita, me limita el doble trabajo, esto es real, el doble trabajo.” (E06GTC/141199IV, 11).

En lo que declara el maestro entrevistado, destacan las condiciones laborales como elemento que impide desplegar en la escuela una metodología que exige mayor entrega y compromiso por parte del maestro. El hecho de que se sientan atados por las exigencias administrativas y por las condiciones laborales en las que se encuentra, llevó a maestros y maestras a resignarse o bien a abandonar la propuesta o “aguantar” las presiones y seguir adelante con la innovación. A pesar del poder de la tradición escolar y del arraigo del profesorado a una cultura escolar monótona e inerte, los docentes responden a los retos y se “mueven” a lo mejor con lentitud pero lo hacen. La movilidad del profesorado es provocada cuando una propuesta de cambio contiene elementos que logran que se identifique con ella. El Plan de Actividades Culturales, avivó tal reacción en los maestros y maestras capacitadas, en su opinión:

“[El Método de Proyectos] sí viene a ofrecer una propuesta que tiene una fundamentación que creo que sí es de avanzada, que sí es positiva que si va a servir, bueno pues la adecuo a las circunstancias, la acomodo y les permito la libertad que estamos escuchando con estos chamacos ahorita” (E06GTC/141199IV, 6).

Desde la experiencia de los Maestros de Actividades Culturales, se puede decir que cuando a los docentes logran identificarse con una propuesta por lo que aporta a su práctica docente, no únicamente la adoptan como metodología de trabajo sino que también entra en el nivel de producción pedagógica a partir de los planteamientos que originalmente le propone el proyecto de innovación. Los Maestros de Actividades Culturales expresan que ellos retoman la propuesta, pero que la “adecuan” y “acomodan” a sus circunstancias.

### 1.3. El maestro y la identificación de su práctica con la propuesta PACAEP.

Los maestros y maestras entrevistados perciben similitud entre su práctica docente anterior al curso y la que les propone el PACAEP, sobre todo se identifican en las cuestiones de las actividades que les sugiere el Plan. La actividad pedagógica basada en la acción del niño, el rompimiento con la figura jerárquica del profesor, la enseñanza-aprendizaje extramuros, la libertad del alumno para expresarse, son características que los Maestros de Actividades Culturales reconocen en su práctica anterior al curso y también en otros maestros que no han asistido a la capacitación del PACAEP.

“algunas veces cada uno [se refiere a los maestros] hace algunas actividades que pueden ser muy similares a lo que se maneja en proyectos aunque no sepan que están manejando proyectos, lo que son los maestros de primero y segundo más que nada. Por las actividades, o luego que rincones de lectura, que son actividades muy parecidas a las que se realizan en proyectos, obras de teatro, todo eso” (E12NGR/060700X, 4).

“Yo siento que ya tenía algo yo de PACAEP, ¡inconscientemente! Yo no conocía ese proyecto, y más sin embargo, yo trabajaba, pues así como se trabaja, por ejemplo que íbamos a dibujar, vamos a hacer una cartulina, vamos afuera de un parque, dibujen tirados en al piso. Era como inducir, eso que tenía yo, eso que tenía, nada más era pulir ¡vaya! Pulir esa parte” (E7TMM/0400SE, 6).

Las semejanzas que los profesores encontraron entre su práctica docente antes de ser Maestros de Actividades Culturales y la que implementaron con el Método de Proyectos, les permitió adoptar la metodología de manera más fácil, sin que fuera para ellos una novedad total. Empero, a pesar de que descubrieron aproximaciones entre su práctica anterior y la que abrieron después de la capacitación, también reconocen que la diferencia está en la concepción metodológica, estructurar todas las actividades dentro de un proyecto. Al respecto los Maestros de Actividades Culturales manifiestan que:

“uno [se refiriere a ella misma] ya trae ciertas cosas ¿verdad? yo siempre había dado mucha confianza a mis alumnos, he sido muy juguetona, siempre he tratado de formar un ambiente muy de confianza, agradable, de juegos” (E10MTGP210400/EMAC200, 5).

Además de las coincidencias que encuentran los maestros, específicamente con las actividades didácticas, también incluyen las relacionales. Refieren que había un buen trato con sus alumnos, pero creen que a pesar de todo lo abiertos que era con sus alumnos y alumnas, les faltaba algo más, y consideran que ese *algo* que les faltaba, lo descubrieron en PACAEP:

“me faltaba algo más, ahora lo estoy haciendo, y esas son las grandes diferencias” (E10MTGP210400/EMAC200, 5).

Para el Maestro de Actividades Culturales la metodología de proyectos fue la gran aportación a su práctica pero a la vez, también la gran dificultad; pues aunque algunos de ellos vieron que existía correspondencia entre su trayectoria profesional con las actividades que sugiere el PACAEP, también se dieron cuenta que no la habían “reflexionado o conceptualizado”, o como ellos lo denominan “no le habían puesto nombre”. Al respecto opinan:

“[hay] gente que yo pienso, que antes de ser Maestros de Actividades culturales, ya eran Maestros de Actividades Culturales, nada más que no le habían puesto nombre a lo que hacían” (E08JCJ210400/EMAC200, 2).

La similitud entre su práctica anterior al curso y la que les propuso PACAEP se basó principalmente en la actividad del niño y la relación abierta entre el maestro y el alumno. No es de extrañar las semejanzas encontradas entre la propuesta del Método de Proyectos y la actividad centrada en el niño, pues es algo que hoy en día tiene muy presente los maestros de la escuela primaria, debido a que a partir de 1993, con la renovación educativa, sus esquemas referenciales del constructivismo se afianzan. Retomado en su aspecto reduccionista, la actividad por la actividad; es para los profesores trabajar a favor del cambio. Con todo, fueron pocos los Maestros de Actividades Culturales que se dieron cuenta que la actividad por sí misma no era suficiente para generar cambios sustanciales en la mejora educativa.

Los profesores que se capacitaron en el proyecto PACAEP se entusiasmaron al vislumbrar en el Plan respuesta a sus inquietudes y deseos. La ilusión que despertó en ellos los volvió poco reflexivos ante el qué y cómo lo estaban haciendo. En la algarabía que provocaba la puesta en práctica de los proyectos por parte de maestros y alumnos lo importante fue la actividad. En algunos casos se dejó de lado la propuesta metodológica de proyectos y sólo se retomaron las técnicas y se incorporaron al trabajo por asignaturas, así quedaba fuera el enfoque globalizador. Dice uno de los coordinadores que sucedía a causa de:

“la formación que traen [los maestros] confunde el PACAEP, con activismo cultural, y cuando el maestro pierde el rumbo, que se va al activismo cultural eso es delicado, por que está dejando de lado la propuesta pedagógica” (E08JCJ210400/EMAC200, 2).

Entonces, los Maestros de Actividades Culturales, sin ser el propósito, dieron un viraje a la propuesta: enriquecieron su práctica con una gran cantidad de técnicas, desplegaron mejores relaciones con los alumnos y alumnas, abrieron, pero no adoptaron el Método de Proyectos en su concepción globalizadora. Quizás aquí esté una de los aspectos que deben ser puntos de análisis de las posibilidades de cambio, o mejor dicho de los contratiempos del cambio. La superficialidad de la práctica es lo

que comúnmente llegan a cambiar las propuestas de formación docente, dirigidas a los maestros en servicio.

## **2. El Método de Proyectos y los actores educativos: los alumnos.**

Los maestros que desarrollaron proyectos de aula con los alumnos observaron que había cambios notorios en la manera en que los alumnos se relacionaban con el conocimiento y con los demás sujetos. Los Maestros de Actividades Culturales perciben en los niños y niñas mayor interés en la realización de las actividades de aprendizaje, observan que se involucran en la planeación y en la evaluación de sus procesos y manifestaban una posición comprometida con las actividades que diseñaban y realizaban. Tales condiciones, considera los profesores, dieron como resultado conocimientos más significativos para los estudiantes. Los resultados de la metodología aplicada de alguna manera despierta en los alumnos adhesiones que los lleva a demandar los proyectos de aula de manera abierta y directa, lo atribuyen los maestros a que los alumnos “saben que trabajar con proyectos es algo diferente”. Lo que puede entenderse como, que alumnos y maestros encuentran en el Método de Proyectos una manera diferente de trabajar en la escuela primaria.

Pero a pesar de los resultados que los Maestros de Actividades Culturales observaron en los niños, consideraban que para trabajar con el Método de Proyectos los alumnos deberían tener ciertas características. Principalmente, se refieren a la capacidad de lectura y escritura; capacidad para el trabajo en equipo; ritmos de trabajo y disciplina.

### **2.1. Las características de los alumnos, una limitante para el Método de Proyectos.**

El PACAEP sostiene la visión de que los niños son “protagonistas de su propia educación”, es esta idea donde se sustenta el papel activo que se le asigna a los niños el cual les permitirá desarrollar sus capacidades. El Plan describe un niño que expresa su forma de pensar y sentir, que elabora conocimiento y resuelve problemas.

No obstante, estos planteamientos encuentran oposición en las características de los alumnos, aunque reconocen que cuando trabajan con proyectos los resultados son “buenos”, ellos creen que el tipo de niñas y niños, así como las particularidades de los grupos que atienden fueron un obstáculo para desarrollar proyectos de aula. Los maestros que tuvieron a su cargo grupos de primer año, consideraron que el hecho de que los estudiantes no dominaran la lectura y la escritura, resultó ser una limitante para implementar la metodología de proyectos. Tales circunstancias los obligaba a no trabajar desde el inicio del año escolar con el Método de Proyectos, porque dicen:

“le di más prioridad a que conocieran, que los adentrara a lo que es la lecto-escritura, y una vez que ellos [los alumnos] ya tenían la noción [de la lectura y escritura] ya me fue más fácil los proyectos y con todas las actividades. Así me dio mejores resultados, más que nada escribir y leer. Ahí fue donde más me costó, que ellos pudieran asimilar más rápido la lecto-escritura” (E04MIRT/151299VI, 2,3).

Los profesores que se encargan del primer ciclo de la escuela primaria, no consideraron al Método de Proyectos apropiado para desarrollar los procesos de lecto-escritura y por el contrario sostuvieron que para trabajar con proyectos en primer grado se requería que los escolares supieran leer y escribir. De acuerdo a las experiencias que tuvieron con la aplicación de la metodología, los Maestros de Actividades Culturales, concluyeron que para el desarrollo de proyectos de aula los alumnos tendrían que poseer “bases”, entendidas como: la lectura, la escritura y el manejo de vocabulario y que si no existían tales condiciones, el trabajo no resultaría sencillo. Sobre el tema una de las entrevistadas menciona que:

“se les hizo difícil [el desarrollo de proyectos] los niños de segundo tienen otra, su vocabulario es diferente a los niños grandes, aquí tenía cuarto y tercero, y aún también, ya los de cuarto ya sabían explicar un poquito más, sabían leer y escribir” (E05JGO/1299SX, 9).

Los maestros no relacionan la falta de participación de los alumnos, con la formación tradicional que éstos tienen en la escuela primaria. Tampoco consideran que por mucho tiempo el alumno ha sido receptor que ha ocupado un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, al no reflexionar, no pudieron ver en el Método de



Proyectos, como método activo. Entonces, en el contexto que ellos tenían en la escuela primaria, los proyectos de aula no encontraron condiciones. La cultura escolar tradicional de la “copia y el dictado”, se confrontó con una metodología activa, de la participación y la acción. El desencuentro entre la propuesta y el contexto, tuvo múltiples expresiones, una de ellas es la que afirman los Maestros de Actividades Culturales que trabajaron con niños de primer año, que sostuvieron que para trabajar con el Método de Proyectos, se requería que los alumnos supieran leer y escribir, y que resulta muy difícil adquirir la lecto-escritura si se trabaja con proyectos.

Junto al problema que identifican los maestros y las maestras como carencia de dominio de la lecto-escritura por parte de los escolares. De igual modo, están otros aspectos que atribuyen a los niños y niñas; los ritmos de trabajo, la no costumbre del trabajo en equipo y la indisciplina de los grupos; los docentes describen a sus estudiantes como:

“estos niños tienen muchos problemas de lectura y escritura, son grupos muy lentos no les gusta trabajar, se tardan muchísimo, hacemos tres actividades al día [y agrega] me cuesta mucho trabajo que trabajen por equipo. No saben trabajar y me echan relajo, me gritan. No es el trabajo, de que estamos trabajando y se oye escándalo, empiezan a echar relajo y se me descontrolan bastante” (E02STT/071199VI, 4).

El problema de la “indisciplina que menciona la entrevistada, fue una preocupación en los maestros al principio de la puesta en práctica de la propuesta. Sin embargo hubo algunos que sí identificaron esta dinámica como inherente al enfoque activo que tiene el Plan y la metodología. El trabajo de investigación, confrontación y de socialización, se contrapuso a lo que el maestro estaba acostumbrado. Los ambientes que se generaron con los proyectos de aula rompieron la disciplina tradicional del aula: “calladitos y quietecitos” lo que causó cierta impotencia o imposibilidad de los Maestros de Actividades Culturales, para canalizar los intereses de los alumnos hacia actividades de aprendizaje.

Las características de la evolución cognitiva y de comportamiento de los alumnos expresadas renglones atrás, llevaron a los profesores a tomar decisiones respecto de la implementación del Método de Proyectos. Aplicaron la metodología como un auxiliar más de su práctica docente o como ellos lo manifiestan, a “no ocupar siempre el proyecto”. De tal forma que los Maestros de Actividades Culturales no adoptaron la metodología de proyectos como estrategia cotidiana en su práctica docente.

Los docentes formados en el PACAEP, que pusieron a prueba la propuesta metodológica, refieren que los proyectos de aula sí les ayudaron a resolver sus preocupaciones didácticas, las que se encuentran centradas en el aprendizaje de los alumnos. No obstante, más que valorar el Método de Proyectos como metodología de trabajo y propiciadora de la evolución cognitiva de los alumnos, que suele ser parte del discurso de los profesores, los entrevistados preocupados por lo que este representó e influyó en el cumplimiento de los contenidos del programa escolar. Lo anterior se muestra en lo que dicen los Maestros de Actividades Culturales que entrevisté, cuando habla sobre la permanencia del Método de Proyectos en su práctica docente:

“¡Si me da resultado y veo que sí siguen el proyecto! pues me sigo con puro proyecto. Porque sí no, no voy a avanzar en los contenidos” (E02STT/071199VI, 5).

Al analizar lo dicho por los entrevistados, se nota confusión entre las dificultades para desarrollar los proyectos de aula y las exigencias que la institución les plantea cotidianamente. Estas últimas son para el maestro lo más importante y, finalmente, son las que llevan al maestro a abandonar la metodología de proyectos, como veremos en el apartado de “Método de Proyectos y contexto escolar”

## 2.2. Efectos del Método de Proyectos en los alumnos.

Los Maestros de Actividades Culturales reconocieron los efectos al implementar el Método de Proyectos de aula, consideran las secuelas como positivas. Las percepciones van desde creer que ayuda al alumno en el despliegue de habilidades, hasta considerar que los alumnos dan un salto significativo en sus actitudes y posturas frente al conocimiento. Las dificultades que encontraron para desarrollar la metodología de proyectos en la escuela primaria, no fueron un impedimento para mostrar el impacto que se dio en los alumnos. Lo que resultó más perceptible para el maestro fue la participación de los niños. En las entrevistas se hace referencia a los cambios observados:

“Los resultados son mucho mejor o sea los niños participan más, no saben cómo pero ellos participan y lo hacen, y ¡bueno! los resultados están ahí, con los niños. En muy pocos días me los gané, y se han involucrado tanto que se hacen responsables de sus trabajo, de los proyectos; a veces yo creo, siento que no pueden sacar un trabajo medianamente y veo que rebasan las expectativas que yo tengo” (E10MGP210400/EMAC200, 5).

“estoy viendo los resultados con los niños, y más con mi grupo y te digo da más, mucho más buenos resultados con el Método de Proyectos” (E04MIRT/151299VI, 9).

“Les da más libertad al niño, y los hace que ellos formen sus propias ideas, que despierten el interés en ellos, que haya más participación, más búsqueda de investigación, entre ellos, el reafirma más el conocimiento” (E03MOG/151299VI, 4).

Al mismo tiempo que los profesores valoran los resultados que obtienen con la metodología, también reconocen a los alumnos y su acción. Al hacer alusión a la relación que sostiene con sus alumnos a partir del trabajo con proyectos, la maestra dice “siempre los he dejado que participen”; pero también registra que a partir del curso de PACAEP, uno de los cambios que ha tenido “es valorar a cada uno de los niños y su participación”, menciona que dentro de las acciones que realizaron con el Método de Proyectos trató de ampliar las habilidades en los alumnos:

“[Que] sean reflexivos, o sea que lean, reflexionen, comenten, den sus opiniones. Dejar hacer al niño, leer, elaborar, preguntar, opinar, promover la divergencia, razonar” (E07TMM/0400-SE, 2).

Para lograr ambientes más activos, tienen que romper con la rutina de la escuela, lo que no resultó difícil para los alumnos y alumnas, ya que como dice la entrevistada:

“Al niño siempre le gusta salir, que salga del aula, de la rutina, que rompa con el ¡vamos a ver, que lean, y esto y esto otro!” (E07TMM/0400-SE, 2).

Los resultados que identifican los profesores durante la implementación de la metodología de proyectos es el “gusto” que los niños y niñas sienten, por el trabajo realizado y los resultados, traducidos en actitudes de los alumnos:

“más alegres, más dinámicos y participativos” (E04MIRT/151299VI, 2).

A pesar de que los Maestros de Actividades Culturales tienen sus dudas sobre la forma en que aplican el Plan y concretamente con la forma de desarrollar los proyectos de aula, dicen no llevarlo al cien por ciento, perciben que los alumnos:

“se volvieron un poquito analíticos, no te digo que en un cien por ciento, pero sí un poquito, sí reflexionan. Les gusta mucho [el desarrollo de proyectos] a ellos, el hecho de dar sus experiencias sobre cualquier tema que estemos hablando, sacan ellos, ya empiezan a sacar de este de lo que ellos han vivido, de lo que les han contado. Eso es lo que les agrada mucho” (E12NGR/060700X, 3).

Pero también identifican que los resultados que se obtienen, se encuentran marcados por la forma de trabajo que realizan los maestros titulares del grupo. Que la respuesta de los alumnos son diferentes como cada grupo. El entrevistado sostiene que los maestros definen la forma de ser de los alumnos, porque dice que:

“A fin de cuentas, de por sí, tú pones tú sello en el grupo y los grupos llevan en general la característica de tú trabajo, tú les dejas tú sello” (E06GTC/141199- IV, 5).

Los maestros perciben de distinta manera los resultados que se dan en los niños. Hay Maestros de Actividades Culturales que observan cambios sorprendentes que los llevan a reconocer al Método de Proyectos como la metodología del cambio. Estos maestros describen que durante el desarrollo de proyectos de aula, los alumnos tienen cambios sorprendentes en la conducta y el aprendizaje, sobre los efectos del Método de Proyectos en los muchachas la maestra entrevistada dice:

“Los proyectos sí les ayudan a los niños, sobre todo a despertar que no estén ahí nada más tranquilos, sino, que despierten, que les interese más el estudio; porque hay niños que si no les das las cosas, pues no, no lo hacen, les tienes que dar todo por escrito, nada más como receta, sobre todo, los flojos, los niños flojos, sobre todo con ello, porque ya ellos se van a preocupar por hacer las cosas” (E05JGO/1299SX, 13).

En el mismo sentido otra de las entrevistadas dice que el Método de Proyectos logra que los alumno:

“analicen más las cosas y despierta su creatividad, como que les despierta el cerebro [la maestra le da risa la expresión que usa] investigan, se preocupan por hacer, y entienden más las cosas, o sea los aprendizajes son más, o sea los hacen suyos” (E02STT/071199VI, 1).

Las dos entrevistadas utilizan el termino “despertar” para hablar de las implicaciones que tiene en los niños y las niñas el trabajo con el Método de Proyectos. El “despertar” del alumno o como dice la maestra “abrir el cerebro”, es entrar a otra dinámica, diferente a la que sostiene a la escuela tradicional. Dejar la cultura del inmovilismo del alumno para entrar a la acción, que le permite al niño ser responsable de sus aprendizajes, y al maestro mediador de la formación; la entrevistada lo expresa de la siguiente manera:

“sí, sí ayuda bastante, mucho ayuda, y además es ¡el cambio! ¡el cambio con los niños! porque pues están acostumbrados a que les dictes o que lo copien, y eso; entonces ya con esto a ellos les va ayudando porque además ellos van haciendo sus propios trabajos” (E05JGO/1299SX, 7).

Los maestros y maestras que trabajaron la propuesta de PACAEP llegaron a verla como generadora de cambios, persiste la idea, que éste provoca primeramente cambios personales en los sujetos, tanto docentes como discentes, y que de ahí se parte para realizar cambios en los procesos de aprendizaje y en los resultados de aprovechamiento. La entrevistada comenta con gran asombro que “¡El cambio en los niños!” se da aunque vaya en contra de las costumbres de la escuela y de las prácticas rutinarias de los profesores de grupo. Al parecer con el Método de Proyectos cambian las costumbres pedagógicas de la escuela: la copia, el resumen y el dictado, se convierte en la participación activa de los estudiantes.

### 2.3. El Método de Proyectos, una metodología que demandan los alumnos.

Los cambios de actitud y detección de mejor aprovechamiento escolar que los Maestros de Actividades Culturales observan en los alumnos, son reafirmados por la demanda declarada o implícita que éstos hacen de la metodología de proyectos. Los niños y las niñas se identificaron con la propuesta de PACAEP a partir de que responde a los intereses e inquietudes de niño. El juego, la indagación, las salidas fuera de la escuela, el teatro y la actividad creadora que fomentaban y desarrollaban los proyectos de aula, son bien recibidos por los estudiantes.

Con el Método de Proyectos y la Caracterización Cultural de la Comunidad (CCC) los Maestros de Actividades Culturales iniciaron una práctica escolar que trascendió las fronteras de la escuela y los acercó, junto con los chicos y las chicas al contexto social y cultural de la comunidad, ambos iniciaron prácticas nuevas fuera del espacio físico de la escuela y lo disfrutaron. Al respecto una de las maestras califica la experiencia del PACAEP como una “aventura” que demanda actitud renovadora por parte de los involucrados. El Plan logra despertar en los maestros y maestras condiciones para implicarse en los procesos de cambio, aun sin saber hasta dónde podrían llegar, la evidencia está en el siguiente extracto de entrevista:

“yo lo llamo una preciosa aventura, porque una aventura no sabe uno sí le va a ir bien, sí le va ir mal. Pero al enfrentar esos retos, esos retos lo animan a uno a vencerlos poco a poco y seguir adelante, y con esa mentalidad he seguido y la verdad me siento muy satisfecha” (E10MTGP210400/EMAC200, 3).

El desarrollo de proyectos de aula, genera posibilidades de aprendizaje innovadores para alumnos y maestros. Los adhesión de niños y niñas a esta nueva forma de trabajo escolar se manifestó cuando (por cualquier motivo) se abandonó la metodología, los estudiantes se dieron cuenta, compararon y demandaron regresar a la realización de proyectos. Los alumnos tal vez no eran concientes, en términos metodológicos, de lo que hacían cuando desarrollaron proyectos de aula. Sin embargo, el hecho de poder expresarse y salir del trabajo rutinario los mantuvo interesados. Por su parte los Maestros de Actividades Culturales percibieron el entusiasmo de los alumnos y el rompimiento que se produjo en la rutina escolar. En las entrevistas realizadas los profesores y profesoras manifestaron que el Método de Proyectos y la Caracterización Cultural de la Comunidad, era solicitado por los alumnos. Los niños demandaron de diversas formas la metodología “activa”; el “hacer” de ellos en la escuela. Es muy significativa la manera en que lo hacen, como podemos ver en los siguientes fragmentos de entrevista:

“La Caracterización Cultural de la Comunidad, les ayuda mucho a los chamacos, y sobre todo que salen de la rutina, a cada rato quieren estar afuera, no quieren ya estar adentro ‘maestra, vamos a fuera” (E07TMM/0400SE, 8).

“Maestra, vamos hacer esto, maestra que no tanto escribir, que planas no, que vamos hacer una obra [...] que jugamos, que salimos, que vamos a hacer entrevistas” (E04MIRT/151299VI, 4).

Lo que se distingue en la solicitud de los alumnos no es el “proyecto” como tal, porque como dicen los maestros “ellos [los alumnos] no saben ni cómo lo hacen”. Lo que los niños quieren es ese tipo de trabajo que rompe con la costumbre de la escuela primaria; una práctica escolar donde el que hace no es sólo el maestro, una metodología donde el alumno sea el protagonista. Los estudiantes después de conocer y practicar otras formas de aprender en la escuela, no se muestran conformes a volver al tradicionalismo, rechazan el trabajo repetitivo de la “copia”, la

“plana” y la lectura sin sentido. La resistencia de los escolares a regresar a las costumbres didácticas de la escuela primaria, se refleja en lo que cuenta la entrevistada, dice ella que los niños y las niñas la cuestionan sobre su trabajo:

“¿maestra cuándo volvemos a trabajar como cuando trabajábamos con preguntas? [añade que los alumnos] saben que trabajar con proyectos es algo diferente, es volver al teatro guiñol, es volver a trabajar [Afirma que] los niños me demandan, pues sí lo han hecho en forma verbal y con su actitud” (E01AAA/071199VI, 15).

Aunque los aplicadores del PACAEP, también reconocen que la aceptación de la propuesta de proyectos y los resultados en los alumnos no son inmediatos, más bien tienen que ver con un trabajo constante y como ellos lo dicen:

“con el paso del tiempo ellos solitos, ¡ah! Maestra vamos a hacer una investigación de esto, y la hacen” (E02STT/071199VI, 2).

Los profesores se dieron cuenta que sus alumnos y alumnas después de experimentar la metodología de proyectos, aun sin comprender totalmente, solicitaban participar en el desarrollo de proyectos de aula. Las manifestaciones de desconcierto y sorpresa que tuvieron niñas y niños al inicio del cambio metodológico se tomaron con interés y entusiasmo. Los maestros y maestras ven la diferencia porque dicen que sus alumnos al principio:

“se me quedan viendo, como diciendo: ‘la maestra está bien loca, porque no sé que quiera’ ¡cuesta mucho trabajo! [más adelante explica que los niños] “van entendiendo como se iba a trabajar ¡preguntar muchísimo!” (E02STT/071199VI, 2).

Cuando los pequeños comprenden de qué se trataba lo que estaban haciendo, hay un arrebató por parte de éstos, que se manifiesta a partir de preguntas, ¡muchas preguntas! dicen los docentes, lo que para ellos resulta sorprendente por no estar acostumbrados a estas reacciones de los niños y niñas, entonces retoman todas estas interrogantes para iniciar la construcción de proyectos de aula:

“guiándome de eso ¿A dónde les gustaría, a dónde? ¡Al rancho el chinari! ¿Pero qué hay ahí? ¡Hay muchos caballos de pura sangre! ¿Pero qué más, que más,



que más hay? No pues que ¡La fabrica de sombreros! ¿Pues a dónde les gustaría ir, a dónde? a donde hay vacas, a donde hay sombreros, a donde hay esto. ¿No? ¡Pues por mientras sombreros, maestra! Bueno, vamos. Entonces ya tengo más o menos el lugar, nada más llevarlo a cabo” (E07TMM/0400SE, 9).

Cuando los maestros, llevaron a los niños del mutismo y sorpresa ante la “nueva forma de ser del maestro” a la euforia de aprender, sintieron satisfacción y se dieron cuenta de los logros que tenía la implementación de la propuesta. Los involucrados en el proyecto descubrieron que el PACAEP no podía ser un modelo aplicado de manera tal cual estaba en el discurso, que era necesario hacerle cambios. Como todo proyecto que surge desde el exterior de la escuela, no pudo trastocar de manera importante la cultura pedagógica ni subvertir las condiciones del contexto y de los sujetos que se vieron envueltos en su devenir práctico.

### **3. El Método de Proyectos y los actores educativos: los padres de familia.**

Los padres de familia, tradicionalmente, han mantenido una distancia con el trabajo pedagógico de la escuela. Aparentemente, lo que ocurre en las aulas sólo interesa a los padres en el momento en que se convierte en aprendizajes y evaluaciones numéricas, sin tomar en cuenta los procesos y metodologías que se despliegan para alcanzar los aprendizajes. A pesar de ello, cuando los Maestros de Actividades Culturales pusieron en práctica un cambio metodológico, algunos padres de familia se dieron cuenta que algo estaba cambiando en la escuela. Ante las modificaciones que ellos notaron, expresaron de diversas maneras sus opiniones. Los juicios sobre el trabajo docente de los maestros de PACAEP, por parte de las madres y padres de familia, estuvo mediado por las concepciones que tenían sobre el trabajo escolar.

Los padres de familia demandan una educación tradicional, basada en la copia y la plana, ha sido creada y reforzada por la escuela, que desde siempre ha utilizado el método de la repetición para ejercitar la memoria como única herramienta de aprendizaje. Cuando se rompe el esquema preestablecido por la escuela entran las

sospechas y dudas por parte de las familias. Los papás y las mamás creen que si no hay repetición, no hay aprendizaje. Esto se lee en lo que dice la entrevistada.

“muchas veces no tienes todo el apoyo de los padres, sí ellos no ven un cuaderno de puras operaciones, o no ven un cuaderno llenos de puras planas o copias, no estás trabajando, si no haces diez, quince ejercicios en el salón, llevas dos o tres, no estás haciendo nada” (E12NGR/060700X, 10).

Como se evidencia en lo que cuentan los Maestros de Actividades Culturales, los padres también presentaron resistencias a los cambios que proponía PACAEP. El esquema que ellos tenían de la escuela, no cuadró con la propuesta activa del Método de Proyectos. La flexibilidad que exige la nueva metodología tampoco la encontró en los padres y madres de los alumnos. Cuando, el desarrollo de proyectos modificó las costumbres de la pedagogía tradicional, el rechazo de las madres y padres de los alumnos fue visible. Una de las maestras narra cómo tomaron los padres de familia la propuesta de un proyecto de aula:

“Uno de los proyectos fue cómo nace un bebé y me pusieron trabas, ¿Cómo nace un bebe? [Lo rechazaron las mamás] por considerar que no es un tema adecuado para alumnos de segundo grado” (E07TMM/0400SE, 1).

La preocupación de los papás y la resistencia a romper con las costumbres de la escuela, con sus métodos tradicionales y los enfoques de los contenidos, colocó a los docentes en situaciones de conflicto, se sintieron doblemente presionados, por un lado, como ya se mencionó en otro apartado de este trabajo, la institución escolar le exigió cumplir con la organización escolar y por otro los padres que no se convencían de las nuevas formas y maneras del trabajo escolar que realizaban sus hijos e hijas. La no aceptación por parte de los padres y madres de familia, de una metodología nueva, no resulta extraño, pues ellos al igual que los alumnos y los maestros han aceptado como algo concluyente las costumbres y tradiciones pedagógicas de la escuela primaria, por lo tanto cuando se les presentó algo que rompió la cotidianidad de la escuela, la primera reacción fue de rechazo. Los Maestros de Actividades

Culturales observaron que las madres no aceptaban por completo la metodología, y lo exteriorizaban de diferentes maneras:

“tenía el problema de que había como cinco mamás que no aceptaban el Método de Proyecto, ¡sí! decían en principio, que no hacían nada en el cuaderno los niños. Les decía yo ¡bueno, pues sí!, no lo tienen en el cuaderno, pero salgan allá al patio, ahí están todas las planas en el patio en el suelo y eso ha hecho que vallan aceptando los cambios que hay y la forma de trabajo” (E11TRI/060700X, 6,10).

Como se puede ver en las citas de entrevista, cuando los Maestros de Actividades Culturales alteran los sucesos de la escuela a partir del desarrollo de proyectos de aula, se dan cuenta que los padres están atentos a cualquier acontecimiento que ocurra en la escuela, sobre todo si perturba las concepciones que ellos tienen de la institución escolar. La reacción primera de los papás y las mamás se torna en curiosidad de lo que hace el docente. Una de las entrevistadas dice que los padres de familia tenían curiosidad por su trabajo y que sus actitudes (la de las mamás) generaban en ella la impresión de que no comprendían lo que sucedía:

“Yo creía que cuando las mamás veían mí trabajo, no lo comprendían ¡qué esta pasando con esta maestra! [creía la maestra que decían las mamás] ese fue el comentario ¡y directo de ellas!” (E11TRI/060700X, 6,10).

La renuencia que los padres tenían sobre los cambios que se dieron en las prácticas escolares no se basó en resultados de aprendizaje sino en la modificación de los procesos. Los padres estaban acostumbrados a evaluar al maestro a partir de los resultados que notaban en sus hijos, entendían resultados por la cantidad de cuadernos que gastaban al año, con planas, copias y ejercicios matemáticos que realizaban diariamente. Las mamás y papás sostienen la idea tradicional del aprendizaje y en ella no incluían la modificación de comportamientos y el despliegue de habilidades, tales concepciones no apoyaron los cambios que propuso el PACAEP para hacer una escuela más relacionada con la comunidad, más significativa para los alumnos y más incluyente para los padres. Los padres se convierten en obstáculos para la innovación, el siguiente extracto de entrevista muestra la reflexión que hace la maestra sobre la visión de los padres:

“Son así medio especiales [se refiere a los padres] no ven los cambios en sus hijos, que participan más, el hecho de que a lo mejor no tengan todos los conocimientos del medio, que no hayamos acabado todo el programa; pero la actitud que tienen los niños, el hecho de que participen [eso no lo ven los padres” (E12NGR/060700X, 4).

Otra de las profesoras entrevistadas refiere la tensión que se generó entre ella y los papás cuando puso en práctica el método de proyectos con niños de primer año, donde la prioridad del programa, de los maestros, de directores y de los padres de familia es la adquisición de la lectura y la escritura:

“Pero tú [se refiere a sí misma] sientes la presión de los padres, ellos quieren que ya lean los niños, entonces yo lo que hice, bueno, voy a trabajar de septiembre a diciembre, a trabajar duro, para que ellos, no lean bien, pero sí más o menos empiecen a deletrear” (E03MOG/151299VI, 6).

Ante las exigencias de los papás y mamás los Maestros de Actividades Culturales tomaron sus decisiones, por un lado estuvieron los docentes que decidieron trabajar “duro”, entendido esto como avanzar en el proceso de apropiación de los códigos de lectura y escritura en el caso de los niños y niñas de primer ciclo de la escuela primaria, pero también hubo maestros que expusieron a los padres de familia en qué consistía la metodología de proyectos; los involucraron como participantes activos en desarrollo de actividades que se generaban con los proyectos de aula, logrando una relación y comunicación con los padres y madres de alumnos que generó condiciones para poner en práctica los proyectos de aula.

La relación de comunicación con los padres de familia traspasó las resistencias que éstos pusieron ante el trabajo escolar basado en el Método de Proyectos. La persistencia de maestros y maestras logró que la postura de los papás y mamás se modificara. Los Maestros de Actividades Culturales se dieron cuenta de esto, con el tiempo también los padres de familia que participan en las actividades del aula lo reconocen:

“las mismas mamás han visto avances en ellos [se refiriere a los niños], y quien tiene hermanitos en otros lados, pues hace cuadros comparativos y ellas mismas han visto que pues sí, que sí funciona [el Método de Proyectos] y a pesar de que al principio de año estaban bien renuentes, ¿no? ahora ya lo aceptan” (E11TRI/060700X, 8).

A pesar de tal afirmación, no todos los maestros y maestras se interesaron en involucrar a los padres de familia en los procesos de cambio que se dieron en la escuela, a partir de la propuesta de PACAEP, los maestros que lo hicieron tenían un fuerte convencimiento de que el proyecto era una buena opción para mejorar sus prácticas escolares. Estos profesores consideraban que la utilización de la metodología de proyectos, lograba, además de un cambio en los alumnos, modifica el papel del maestro, lo convertía en mediador del conocimiento. Los docentes que incursionaron en la dimensión de los padres de familia traían una trayectoria profesional de inquietud y búsqueda de alternativas pedagógicas y su tendencia en la práctica docente era de comunicación con los papás y mamás de los estudiantes. Mientras que los maestros que desisten del diálogo con los padres y optan por el abandono de la metodología de proyectos y el retorno al tradicionalismo, tienen como característica una práctica docente anterior a su capacitación, que no se identifica con la propuesta de PACAEP. Una de las maestras entrevistadas refiere una frase que define el enfrentamiento latente que existe entre los padres de familia y los maestros:

“no, con los papás que tienen [los niños y niñas] mejor no, o sea ¡no!, no quiero estar muy tensionada ¡mejor tranquila!” (E12NGR/060700X, 11).

Lo que dice la maestra “mejor tranquila” es un pensamiento que mantiene alejados a maestros y padres de alumnos, las escuelas no abren sus puertas a los padres de familia por temor a perder esa tranquilidad que les da (a los maestros) el ser la autoridad pedagógica en la oscuridad del aula, aislados de sus colegas y de sus beneficiarios (los padres de familia y la sociedad en su conjunto). Aunque padres y maestros tengan preocupaciones comunes sobre los niños y las niñas no se ha trabajado para encontrar un punto de coincidencia con las visiones de escuela y educación que ambos tienen. Sin un trabajo de comunicación entre los papás y

Además de alumnos y maestros de grupo, los proyectos de innovación en la escuela primaria serán limitados o superficiales. Las experiencias de los profesores en la operación de la propuesta de PACAEP encontraron resistencias en los padres de familia; obstrucciones que muchos no pudieron vencer (o no se esforzaron en hacerlo). Otros y otras, pudieron sortear dificultades en conocimiento con los padres y madres de lo que implicaba la nueva metodología. De ello resultó que, cuando los padres se incorporan al trabajo de proyectos como participantes activos, la aceptación del Plan y su metodología fue mayor.

#### **4. El Método de Proyectos y los actores educativos: las autoridades.**

El Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, definió el papel que en el proyecto tendrían las autoridades de la escuela, dice que “Cuando las autoridades escolares y los maestros de grupo se involucran en el desarrollo de los proyectos con el Maestro de Actividades Culturales y los niños, se logran mejores y trascendentales resultados”. Pero también menciona que la participación de los directores de escuela es responsabilidad del maestro capacitado quien tenía que cultivar una relación “positiva y accesible” para entablar lo que el Plan llama una “delicada relación de cooperación” (Modulo Rector, 1999, 26).

El planteamiento que hace el documento Rector de la propuesta, evidencia las condiciones de tensión que viven cotidianamente los maestros y los directores en la escuela. Los conflictos entre la autoridad escolar y los docentes se existen de manera implícita entre autoridad y subordinados, la lucha de poder y el ejercicio del mismo mantiene a la comunidad escolar en constante resistencia. Sin ser evidente, existe en la relación de los profesores, incluido el o la directora, una presión constante que dificulta mantener los lazos de cohesión y cooperación entre ellos, con el fin de lograr cualquier objetivo educativo.

Sin duda, estas condiciones resultaron ser para el Maestros de Actividades Culturales un obstáculo para operar la propuesta de innovación metodológica del

PACAEP. Aunque ellos cuando fueron entrevistados refirieron que había un buen entendimiento con el director de escuela, en el momento de reflexionan sobre la aceptación de su trabajo con proyectos, se dieron cuenta que los directores y directoras tenían la preocupación constante por el avance programático y el desarrollo de los contenidos de grado, como está planeado en el programa. Si bien los directores de escuela dieron libertad a los maestros para implementar la propuesta metodológica de PACAEP, también se sintieron presionados con los requerimientos tradicionales de la escuela: el cumplimiento de los contenidos del programa y la aplicación de los exámenes en los tiempos y formas establecidas.

La posición de los directores ante los docentes que pusieron en práctica proyectos de aula fue ambigua. Cuando los docentes solicitaban apoyo y cooperación, recibieron el apoyo verbal de directores, no obstante en el momento de estar con los proyectos de aula, la actitud fue de velada demanda a cumplir con la normatividad y lo establecido por la escuela y su organización. La posición de operador de la normatividad le exigía al director o directora una postura de control hacia lo instituido en la escuela y se lo aplicaba a todos los maestros del centro escolar incluidos los Maestros de Actividades Culturales, de ahí que la maestra diga:

“no lo he trabajado [alude a los proyectos] la verdad, te soy sincera; tengo primero y se nos recomienda mucho. ¡Bajita la mano; nos dice el director que nos deja en libertad, que con él no hay problema, pero [la maestra niega con la cabeza] (E03MOG/151299VI, 6).

El enfrentamiento entre la cultura escolar instituida y la propuesta de PACAEP, reducen los márgenes de operatividad de la metodología de proyectos, ante las actitudes de los directores de escuela resultaron ser imprecisas. Por un lado, verbalmente apoyan a los Maestros de Actividades Culturales, pero en la acción los presionan para exigirles lo mismo que a los demás maestros sin considerar que ellos tienen otra visión de la escuela y de la educación y que el proyecto de innovación que estaban iniciando requiere tiempo para adaptarse y adoptarse por parte de todos: maestros, alumnos y padres de familia.

De acuerdo a la propuesta del PACAEP, los Maestros de Actividades Culturales considerarían las características de los niños; el respeto de sus intereses y ritmos de aprendizaje. Paradojalmente, la escuela tiene como impronta solamente el cumplimiento del programa, sin importar el significado que para los niños tienen los conocimientos escolares. Los directivos son concientes de la inutilidad del conocimiento escolar como memoria y acumulación de datos, no obstante su rol de administradores de recursos y tiempo, define su actuar inflexible, racionalista y burocrático y aunque dicen apoyar a los Maestros de Actividades Culturales, éstos sienten que de alguna manera se ejerce presión sobre ellos cuando los directores les dicen

“es que veo que son muy pocos contenidos (apunta sobre los contenidos que se abordan con los proyectos y que se encuentran en el programa (E01AAA/071199VI, 10).

O que les sugieren:

“trabajar mucho en la escritura y la lectura, porque [los niños] no comprenden” (E02STT/071199VI, 5).

Cuando los maestros y maestras del estudio reflexionaron sobre el papel que desempeñaron los directores y directoras para la implementación de la propuesta PACAEP (y específicamente sobre la posibilidad de adoptar los proyectos de aula como metodología cotidiana de trabajo) encontraron que la autoridad escolar tiene una manera sutil de presionar y exigir lo que tradicionalmente se hace en la escuela. Para los docentes tiene efectos: la imposibilidad de elaborar e implementar los proyectos con sus alumnos y alumnas.

Resulta significativo la forma en que los directores declaraban por un lado el apoyo al Maestro de Actividades Culturales y por otro los presionaban para cumplieran con la norma y con lo establecido dentro de la cultura escolar. También llama la atención cómo los maestros son influenciados por estos mensajes cifrados de los directores, donde no se oponen abiertamente a su nueva forma de trabajo



docente, pero que llevan a detener las posibilidades de cambio. Situación que retarda el proceso o, como en el caso de quienes deciden abandonar la propuesta, la anula por completo. Con estos mecanismos se impidió en la escuela el surgimiento de una nueva cultura pedagógica y se perpetúa la tradición y la costumbre, la cual hasta el momento no ha resuelto el problema de aprendizaje y el avance educativo en la escuela primaria.

La situación de imprecisión desconcierta el trabajo de los maestros y los coloca en ambientes que los confunden, de acuerdo a lo que dicen los entrevistados y entrevistadas los escenarios que se les presentaron con respecto a la autoridad escolar les limitó las posibilidades de cambio y en algunos profesores los llevó a abandonar la propuesta.

La aplicación en la escuela de una nueva metodología, de carácter constructivista, permitió hacer presentes a los sujetos que coexisten en el espacio escolar y los contextos en que se desenvuelven. En el desarrollo del Método Proyectos, maestros, alumnos, autoridades y padres de familia develaron las visiones que tiene cada uno de los grupos sobre la educación. A partir de los puntos de vista que cada grupo manifestó sobre los cambios que procuró el trabajo con proyectos, podemos decir que los maestros y alumnos se adaptaron con mayor facilidad y rapidez a los cambios y exigencias que les requirió la nueva metodología y los más renuentes fueron los directores de escuela junto con los padres de familia; aunque estos últimos se adhirieron a la propuesta en la medida que los Maestros de Actividades Culturales los involucraron en el trabajo académico que desarrollaban.

Los profesores que intentaron innovar a través de la propuesta del PACAEP, enfrentaron múltiples elementos que detenían y contradecían sus acciones, las resistencias de la autoridad y de los padres de familia fueron solo algunas tal vez, como sucedió en algunos casos, los menos importantes, ya que finalmente, con los resultados que se obtuvieron a corto plazo con los alumnos tanto unos como otros

terminaron por reconocer que mejoraban los procesos y los resultados que tenían los alumnos y alumnas.

El rompimiento de la tradición pedagógica por parte de los Maestros de Actividades Culturales, el interés por el saber que se despertó tanto en los maestros como en los alumnos, la relación de la escuela con la comunidad, con los padres de familia y con otros centros educativos proporcionadores de servicio, así como la reflexión en colectivo de los docentes, fueron algunos de los impactos importantes del Plan.

Pero existieron otros elementos que se objetivaron en el momento del desarrollo de la propuesta. Tuvieron que ver directamente con las condiciones en las que se desarrolla la práctica de los profesores y profesoras de la escuela primaria. La organización escolar determinó en gran medida las posibilidades de cambio de la práctica docente del Maestro de Actividades Culturales, estos dos elementos serán tratados en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO V. LA PRÁCTICA DOCENTE DEL MAESTRO DE ACTIVIDADES CULTURALES: CONDICIONES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS.**

El educador debe elaborar sus propios juicios sobre qué debe y qué no debe hacer. No son éstas decisiones que puedan encomendarse a otros y después proporcionárselas a los docentes como dadas. Todos los educadores deben responder las cuestiones normativas por ellos mismos. No podemos pensar que porque le proporcionamos a una persona una teoría científica le hemos proporcionado a la vez los fundamentos para guiar su práctica educativa

Pearson (1989, 16-21).

### Introducción

La práctica docente del Maestro de Actividades Culturales no escapa a las características y dimensiones que han definido los que estudian el trabajo de los maestros. Aunque el desempeño de los profesores del PACAEP presentó particularidades, éstas, al igual que las de cualquier profesor están fuertemente cruzadas por las condiciones del contexto escolar y las relaciones intersubjetivas que en él se dan. Aparentemente, el espacio escolar es un lugar de rutinas y de simplicidad cotidiana, pero basta observar con ojo y pensamiento crítico lo que ocurre en cada rincón de la escuela para descubrir la dinámica escolar y reconocer la complejidad de las relaciones que establecen maestros, alumnos y directivos.

Los estudios que toman como objeto de estudio la escuela descubren un mundo de complejidades producto de las historias de vida de cada sujeto: costumbres, tradiciones, intereses, concepciones y por supuesto de las normas que rigen a la institución escolar. Los Maestros de Actividades Culturales viven en el mismo laberinto que cualquier maestro de grupo. Pero lo que para otros profesores puede ser parte de lo cotidiano, para los Maestros de Actividades Culturales, se vuelve un conflicto, ya que ellos pretenden llevar a la práctica un proyecto innovador que pretende subvertir las condiciones de la escuela. En este sentido la práctica de los profesores de PACAEP fue cuestionada por todos los actores educativos, por ser

una práctica paradigmática en un contexto de adversidad institucional para la propuesta de innovación que deseaban implementar.

Puestos en la paradoja, los Maestros de Actividades Culturales iniciaron procesos de reflexión sobre su práctica. Lo que ocurría en el aula empezó a tener sentido para ellos y tomaron postura ante los embates que enfrentaron como implantadores de una propuesta que en el contexto de la escuela primaria resultó reformadora. Su hacer docente pasa de ser una actividad pedagógica mecánica a ser una acción reflexionada<sup>17</sup>.

Los Maestros de Actividades Culturales convierten su quehacer cotidiano en objeto de reflexión que se iniciaba en los encuentros de la capacitación continua. En tales espacios de reflexión de la práctica los profesores del PACAEP reconocieron las posibilidades y limitaciones que tenía el proyecto en su totalidad y la aplicación de la metodología de proyectos en particular. El reconocimiento de la realidad escolar con sus condiciones objetivas y subjetivas son elementos que van a permitir a los Maestros de Actividades Culturales transformar sus prácticas.

Pasar de un estado de extrañamiento de su hacer docente al reconocimiento de sus posibilidades prácticas e intelectuales, no fue un proceso ni grato ni fácil para los profesores. El primer conflicto que libró el Maestro de Actividades Culturales fue consigo mismo. Durante la capacitación, el profesor entró en la revisión de sí mismo, lo que lo enfrentó con su historia personal y profesional. El regreso sobre su historia de vida y profesional no concluyó en el espacio del curso, continuó en la puesta en práctica de la metodología de proyectos y es ahí donde los profesores capacitados entraron en verdaderos apuros y donde la satisfacción de sus deseos dependió de sus voluntades.

---

<sup>17</sup> Cérda Michel hace una diferenciación, retomando a autores materialistas, entre actividad y práctica; a partir de la tesis I de Fouerbach (de Marx) considera que "la práctica es la actividad objetiva material, que se realiza de manera intencional sobre un objeto natural o social con la finalidad de transformarlo, esto es, en la praxis confluyen la objetividad y la subjetividad. Esta idea distingue la práctica de la actividad" (Cérda 2001, 31).

Los maestros incorporados nuevamente al centro escolar tuvieron que afrontar, además de los fantasmas de su práctica anterior, a los otros maestros, quienes en lugar de “colegas” se volvieron detractores y críticos de su “nueva” práctica. Los profesores de grupo que no pertenecían al PACAEP, descalificaban las acciones de los Maestros de Actividades Culturales desde el desconocimiento de la propuesta. A pesar de ello, no fueron los maestros de grupo los que incidieron en las posibilidades de implementación de la metodología, fueron más bien las exigencias de la institución escolar, a través de la postura del director de la escuela, lo que representó un reto para los maestros capacitados en el Plan.

A pesar de que la propuesta de formación puso el acento en la reflexión de la acción y en el análisis de la institución, el poder de la práctica institucional y la complejidad de la escuela fueron experimentadas cuando los docentes regresaban a dar clases con proyectos innovadores en el aula. Cuando los profesores de PACAEP pretendían desarrollar la metodología de proyectos se les revelaban las condiciones objetivas de la escuela. Tropezaron con las contradicciones entre el proyecto que deseaban desarrollar y lo estipulado por la institución escolar.

El maestro se dio cuenta de los factores que limitaban la puesta en marcha de la innovación metodológica. Volvió a vivir las exigencias escolares: tiempos, exámenes, concursos, festivales y actividades no pedagógicas como la cooperativa escolar y los festejos sociales. La dinámica que se establecía en la escuela a partir de las necesidades y prioridades administrativo-burocráticas definía el trabajo que se exigía a los maestros. La administración educativa del centro escolar está depositada en la figura del director quien tradicionalmente asume el rol preestablecido por la institución, sin dar la posibilidad de ensayar prácticas escolares nuevas que rompan con el “tradicionalismo”.

La autoridad escolar al cumplir su papel administrativo-burocrático no deja espacio para la innovación en el ámbito de lo académico-pedagógico. Las

preocupaciones de los directores son el cumplimiento en tiempo y forma de todo documento que prescriba la autoridad inmediata superior. La aplicación de las evaluaciones de conocimiento y los concursos-muestras pedagógicas, son el centro de interés de la autoridad escolar, ya que como dice Aguilar “con el cumplimiento de estas exigencias la escuela se juega su presencia ante el supervisor” (1985, 87-91). Agregaría a lo que dice la autora que la presencia de la escuela ante la instancia superior tiene importancia en la medida que gana privilegios de ser atendida y considerada para cualquier beneficio posible, que va desde consideraciones de presupuesto, asignación de mobiliario o relativos a los ascensos para el personal, que en el sistema educativo se reconocen como “comisiones”.

A continuación mostraré cómo el docente representó, valoró y reflexionó sobre las condiciones que enmarcan su acción y los efectos que tuvo para él.

### **1. Condiciones objetivas: el tiempo, el Método de Proyectos y la organización escolar.**

Las referencias al tiempo es una constante en el discurso de los profesores. La presencia y la implicación de la palabra tiempo impregnan a toda la actividad escolar. En la escuela los maestros rigen su actuar con “tiempos” determinados *apriori*, de tal manera que llegado el momento de planear las actividades, el tiempo prescribe las formas y resultados que se obtienen. En este sentido el tiempo es “una de las características más básicas y constitutivas del trabajo de los profesores” (Hargreaves, 1994, 44).

Los alumnos, los docentes, los directivos y la escuela en su conjunto, basan toda su planeación en la cantidad de tiempo que la administración ha dispuesto para el desarrollo del *currículum* (tiempo sociopolítico). Los administradores por su lejanía con la escuela determinan tiempos sin considerar las dinámicas escolares, marcan una perspectiva lineal del trabajo docente. En la visión monocronica del tiempo no se considera la complejidad de la relación entre los sujetos, ni las eventualidades que

generan las relaciones intersubjetivas. La relación pedagógica involucra trato entre sujetos y resulta ser impredecible. El mundo de complejidades donde se encuentran los alumnos y los maestros desencadena un sin fin de posibilidades de acción (tiempo subjetivo) que rompen con la visión administrativa del tiempo físico que sostienen los administradores escolares<sup>18</sup>.

Las autoridades educativas proponen el uso monocrónico del tiempo y se opone a la visión policrónica del profesor, lo que produce visiones distintas y desencuentros entre los agentes. Las autoridades educativas pretenden cubrir el uso del tiempo a priori (planeación), a partir de actividades invariables. Los maestros y maestras por su parte se encuentran en constantes quejas por el agotamiento de tiempo. Hargreaves hace la distinción entre estos dos tiempos que llama: físico y subjetivo, destaca que la administración educativa tiene una visión “racional y monocrónica”, que la lleva a ejercer control y regulación sobre el uso del tiempo escolar. El autor agrega que hay una “colonización” del tiempo por parte de los administrativos, con el fin de que el tiempo escolar sea usado en las tareas que demanda la administración (Hargreaves, 1994, 119-141).

---

<sup>18</sup> Hargreaves expone en su libro *Profesores, cultura y posmodernidad*, una tipología del tiempo aplicado al trabajo de los maestros. Tiempo técnico-racional: “es un *recurso* o medio finito, que puede suministrarse, disminuirse, gestionarse, manipularse, organizarse o reorganizarse con el fin de acomodar determinados fines educativos seleccionados. Esta dimensión del tiempo predomina en las formas de acción e interpretación administrativa que hacen suyos los principios modernistas de la racionalidad técnica. Desde este punto de vista, el tiempo es una variable objetiva, una condición instrumental, de organización, que puede manipularse desde arriba para favorecer la implementación de los cambios educativos cuyos fines y conveniencias se determinan en otra parte” (1994, pág. 120-121). Tiempo micropolítico, a decir del autor el tiempo micropolítico está determinado por las necesidades educativas y la disponibilidad de recursos. “La asignación micropolítica de la programación de tiempo se pone de manifiesto de distintas maneras, en el *currículum* las asignaturas de mayor categoría, y sobre todo las asignaturas “académicas”, reciben una asignación de tiempo más generosa y se les garantiza un horario más favorable y adecuado para hacerlas obligatorias (1994, pág. 123). Tiempo fenomenológico, Hargreaves parte de considerar que el tiempo es resultado de una convención pactada, intersubjetivamente y menciona que: “El tiempo subjetivo [o fenomenológico] varía según la ocupación o las preocupaciones. A este respecto, las ocupaciones, las preocupaciones y los sentidos del tiempo con ellas relacionadas de los administradores y de los innovadores, por una parte, y de los profesores corrientes, por otra, son muy diferentes” (1994, pág. 125-126). Tiempo sociopolítico, representa una visión monocrónica de lo que ocurre en la escuela, que se traduce en “el modo de convertirse en dominantes en el ámbito administrativo determinadas formas de tiempo, constituyen un elemento central del control administrativo del trabajo de los profesores y del proceso de implementación del *currículum*” (1994, pág. 132).

En el centro escolar el tiempo pedagógico, que debería ser ocupado para las actividades de aprendizaje, es desviado para cumplir con las tareas establecidas por las autoridades educativas, que regularmente no son sustanciales en los procesos de aprendizaje de los alumnos. La organización escolar ha establecido sus tiempos como respuesta a la periodicidad de los eventos escolares oficiales. En la escuela primaria se establecen con antelación los tiempos de cada actividad escolar, como respuesta a la planeación de instancias de supervisión y administración jerárquicamente superiores: la zona escolar, el sector escolar, instituciones educativas regionales, estatales y nacionales, sin considerar lo que ocurre en la cotidianidad del profesor y, en especial, con los anhelos de los profesores de innovar en la práctica a partir de la implantación de los proyectos de aula.

La organización escolar, externa al aula y al deseo de los maestros, presenta una gran cantidad de actividades extraula, como: concursos, fechas de conmemoración y evaluaciones institucionalizan, formas de trabajo que no es fácil escapar de ellas. De tal manera que cualquier cambio que el maestro realice debe insertarse en los tiempos escolares preestablecidos, en caso contrario suele causar problemas. El racionalismo que la institución hace del tiempo, representa para la práctica docente, de un maestro que desea innovar pedagógicamente, un continuo desencuentro con sus propósitos de cambio. En el caso de los Maestros de Actividades Culturales, la aplicación del tiempo físico-administrativo, por la dirección de la escuela, se vuelve contradictorio con la propuesta metodológica. El PACAEP como propuesta de innovación provoca en los maestros reacciones complejas, sentimientos que se hallan dentro de lo que Hargreaves describe como “presión y ansiedad a causa de las excesivas exigencias temporales, además de culpabilidad y frustración porque implementan el nuevo programa con mayor lentitud y menor eficacia que la requerida por los programas administrativos” (Hargreaves, 1994, 126).

A diferencia de la administración, los Maestros de Actividades Culturales aplican una visión flexible del tiempo, que está relacionada con la responsabilidad y autonomía que requiere la metodología de proyectos. La holgura de tiempo que



requiere la implementación del Método de Proyectos sitúa tanto al grupo de alumnos como a los maestros en situaciones de confrontación con el medio escolar. El tiempo, en estas circunstancias, se vuelve una preocupación constante que interfiere en el trabajo docente de los profesores. El factor tiempo se presenta como una constante en la concepción que tiene los capacitados en el Plan, afecta el desarrollo de los proyectos de aula y se entremezcla con otros requerimientos de la institución escolar: los concursos, los exámenes y el aprendizaje de los niños (sobre todo en los grados de primero y segundo, con respecto a la lecto-escritura).

Los profesores entrevistados creen que el trabajo docente, basado en los *proyectos de aula*, rompe con los tiempos establecidos por la organización escolar. Expresan que “*se lleva más tiempo el trabajar con proyectos*” (E01AAA/071199-VI,3). En la sentencia de la profesora hay reconocimiento al Método de Proyectos, sin embargo, encuentra que utilizarlo, la lleva a no cumplir con la organización escolar, dice:

“ya no estar trabajando nada más con el tiempo que dice el maestro, para esto tenemos que prolongarlo, si así es necesario; el problema viene cuando vemos que los contenidos [rectifica] que el tiempo nos está comiendo y tenemos que llevar, como tenemos una organización a nivel sector” (E01AAA/071199VI, 3).

En relación con este tema, otra informante menciona:

“lo malo es el tiempo, es el tiempo, que no me deja moverme, porque de ahí en fuera mira yo me iría no sé hasta donde, para investigar, para guiar a los niños” (E05JGO/1299SX, 14).

El siguiente enunciado hace evidente la presión que a la docente le produce el uso del tiempo:

“El tiempo, el tiempo, que ya se acercaba el fin del bimestre y yo no había avanzado. Entonces, eso me hacía que me sintiera presionada a querer cambiar, además de que hay un sinnúmero de concursos, carteles o actividades que se tienen que realizar” (E01AAA/071199VI. 11).

En cada uno de los profesores se observa de diferente manera la intranquilidad que les produce el elemento tiempo. En los dos primeros casos el tiempo es visto como la imposibilidad de acciones pedagógicas que reditúe mejores resultados para los alumnos y, en el último se destaca claramente el *tiempo* como un elemento de presión en el trabajo escolar.

Como se puede ver en las anteriores citas de entrevistas, los mismos Maestros de Actividades Culturales se examinan con la mirada racionalista de la organización institucional. Los profesores y profesoras no pueden liberarse de las prácticas tradicionales de la escuela, e igual que los directores, están preocupados por dar un uso objetivo al tiempo. El maestro se dedica a la revisión, información y desarrollo de contenidos del programa de grado, en eso utiliza el tiempo en la institución.

Las preocupaciones que tienen los maestros formados en el PACAEP les llevan a retroceder en el camino del cambio: manifiestan sus deseos, promueven acciones y en el transcurso entran en la desesperación, angustia y apatía para el diseño de propuestas alternativas. En las entrevistas se manifiesta los sentimientos de diferente forma, el retorno a la costumbre y a la tradición escolar en el uso del tiempo. Las entrevistadas afirman al respecto:

“pero luego, pues el tiempo se nos viene encima y pues les tengo que cortar la inspiración [hace un recuento de los alumnos que trabajan con proyectos] y seguir con otra cosa” (E12NGR/060700X. 3).

“había ocasiones en que yo me guiaba más por el avance, que eso es como más dosificado y en PACAEP es más espontáneo, más surge de la espontaneidad de los niños” (E07TMM/0400SE. 2).

En el tránsito del cambio-tradición-cambio, que se produce al llevar a cabo un proyecto de innovación, los profesores incursionan en el uso del tiempo con una visión subjetiva. En el caso de los maestros PACAEP, el desarrollo de proyectos los lleva a aplicar el tiempo desde un punto de vista fenomenológico, producto de una

manera nueva de interrelacionarse con los alumnos y con el conocimiento. Aunque en el contexto de la escuela tradicional la aplicación del tiempo con criterios subjetivos resulta ser una trasgresión que “culpabiliza” al maestro que se atreve a hacerlo, los Maestros de Actividades Culturales que no aplicaron la postura técnico-racionalista del tiempo se dieron cuenta de la innegociabilidad del tiempo administrativo y quedaron atrapados “entre” el cambio y la tradición.

El desaliento e incomodidad que produce el estar “entre” dos condiciones opuestas se nota en los que dicen los entrevistados:

“Bueno pues, el hecho de hacer las cartas descriptivas, las salidas, porque luego sí, hay algunas veces que ya no puedo disfrutar de mis días que tengo [la maestra se refiere a sus días económicos] porque como ya son muchas asesorías, no nada más de PACAEP, porque también tuvimos asesorías de sexualidad, que TGA. Entonces, son muchas salidas fuera del grupo, los padres piensan que uno no se va a los cursos, que son días que uno pide para disfrutar” (E12NGR/060700X, 10).

A partir de lo que dice la entrevistada es claro que lo abrumante de la situación de los maestros no es provocado por un programa o una propuesta en particular, sino por la acumulación de una serie desmedida de proyectos que se implementan en la escuela primaria y que saturan el uso del tiempo. La acumulación de planes, programas, cursos, etc., en la escuela primaria deja en un estado de inmovilidad o con una movilidad automática a los docentes. El acopio de trabajo no les permite reflexionar su hacer cotidiano, en relación con las propuestas de cambio.

Vicente asevera, al respecto de las propuestas de cambio, que “siempre aparece el tiempo como deternador de cualquier propuesta, sobre todo si implica colegialidad, enseñanza cooperativa, trabajo en colaboración” (Vicente, 1997, 56). Los tres elementos que menciona el autor: colegialidad, enseñanza cooperativa y trabajo en colaboración, se encuentran presentes en la propuesta de PACAEP, y en ellos se debate la práctica del Maestro de Actividades Culturales. La imposibilidad de negociar el tiempo (con el director de la escuela, los padres de familia, e

internamente con él mismo) llevó a los Maestros de Actividades Culturales al desencanto y abandono de la propuesta.

Como es notorio, para los innovadores el tiempo se convierte en una constante que limita en gran medida sus deseos para implementar algún proyecto. Lo que expresan los entrevistados denotan cierta desesperación por no tener condiciones para la planeación de proyectos de aula. La constante presión que sienten los Maestros de Actividades Culturales, por parte de la organización escolar representada en la figura del director de la escuela, los lleva a generar opiniones contrarias a las propuestas por el PACAEP. Mientras que el Plan aventura el uso discrecional del tiempo, los Maestros de Actividades Culturales cuando desarrollan proyectos, tienen la impresión de que no hay correspondencia entre el avance de los contenidos de grado y los tiempos empleados.

#### 1.1. El tiempo y la dimensión personal de la práctica docente.

La preocupación del tiempo no solamente se presentan en una sola dimensión de la práctica docente, si bien se hace más visible en el terreno de la planeación y en el desarrollo del curriculum, va más allá de lo administrativo, es una cuestión existencial del sujeto. El tiempo del maestro no se contabiliza a partir de la entrada en la escuela. El docente vive entre su trabajo y sus preocupaciones personales, entre ellas la subsistencia diaria, que se agudiza con las bajas percepciones salariales. Muchos maestros resuelven la baja remuneración con un empleo doble, ya sea en el mismo ámbito de la escuela (doble turno) o en otro campo laboral, lo que sin duda agudiza el problema del uso del tiempo.

El tiempo y las condiciones laborales de los profesores y profesoras de la escuela primaria son, tanto una preocupación permanente como un factor de conflicto que van en contra de las propuestas de cambio que se desean implementar. Como bien expresa Vicente: “La implementación en el diseño y el desarrollo del curriculum parecía producir en los profesores la más grande cantidad de estrés y

frustración relacionadas con el tiempo” (1997,56). A lo mencionado, se agrega la intensificación del trabajo escolar, la “doble plaza” o jornada laboral y hacerse cargo de su familia (hijos, hermanos, padres, etc.). En su conjunto, alejan las posibilidades de cambio aun cuando los maestros y las maestras lo deseen. Sobre este punto, una entrevistada expresa:

“¡El tiempo! El tiempo, porque yo te aseguro que si tuviera nada más una plaza, haría muchas cosas ¿no?, pero desgraciadamente en muchos casos de nosotros, tenemos que trabajar dos turnos por alguna necesidad, y ¡ya no puedes! Y eso que yo no tengo hijos, me puedo mover. Pero, por ejemplo, el sábado, pues es el único día que mi mamá come bien, sábado y domingo y tengo que atenderla” (E05JGO/1299SX), 14).

Estas condiciones, que algunos autores denominan “proletarización del profesorado”<sup>19</sup>, son determinantes en las características que actualmente presenta la práctica docente. Los profesores raras veces se detienen a hacer análisis reflexivos de lo que hacen o de los resultados que obtienen a partir de sus acciones. El deseo de reflexionar sobre la práctica lo impide la falta de tiempo y la sobrecarga de trabajo. Aspecto que involucra tanto a maestros, directivos y autoridades superiores. El trabajo que realizan cotidianamente los profesores y profesoras representa para ellos y ellas una carga demasiado abrumadora, que no pueden desligar de su actuación en el aula.

Cuando los Maestros de Actividades Culturales se refieren a la faena con proyectos y a la persistencia de esta metodología en su práctica cotidiana, se dan cuenta que “La familia, el tiempo; la doble jornada” son limitantes para “entrarle al trabajo” (EGTC/141199IV, 11). Los docentes que utilizan el Método de Proyectos consideran que el uso racional del tiempo que aplica la jerarquía escolar, la doble jornada y la responsabilidad familiar no les permite convertir los proyectos de aula en metodología cotidiana del trabajo escolar.

---

<sup>19</sup> Contreras, en su libro *La autonomía del profesorado*, habla de la pérdida de la profesionalización de la carrera docente, “la tesis básica de esta posición es la consideración de que los docentes, como colectivo, han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo como en las tareas que realizan, que los acercan cada vez más a las condiciones y a los intereses de la clase obrera” (Contreras, 1999, 18-19).

## 1.2. Contenidos de grado y exámenes semestrales

La multidimensionalidad que presenta el trabajo docente puede llevar a los profesores a tener dificultades para identificar las causas de sus preocupaciones. Sin embargo, los Maestros de Actividades Culturales advierten que para trabajar con la metodología de proyectos, las características de la organización escolar son decisivas. Destacan dos elementos como relevantes, que en su caso fueron negativos: el avance en el abordaje de los contenidos de grado y la aplicación de exámenes bimestrales.

En lo que se refiere a los contenidos del programa, el MAC cree que sí trabaja con proyectos no cumple con el número de contenidos programados, ni con los tiempos en que deben ser abordados los contenidos. La rigidez de la programación didáctica (por parte de la organización escolar) produce una serie de sentimientos encontrados en los Maestros de Actividades Culturales, ellos y ellas se sienten presionados ante la proximidad de los exámenes bimestrales, en ocasiones optan por dejar de lado la metodología de proyectos para cumplir con lo establecido por la dirección de la escuela. Conforme a lo expresado por los maestros, la escuela se revela como una institución jerárquica y poco abierta a la innovación. De tal forma que una metodología como la de proyectos tiene pocas posibilidades de ser desarrollada de manera permanente en la escuela primaria por ser incompatible con la organización escolar. Situados en un contexto de adversidad para la innovación, los Maestros de Actividades Culturales no adoptan de manera cotidiana la metodología de proyectos, pero tampoco la dejan de utilizar. Más bien persisten, aun en contra de la organización escolar, en desarrollar proyectos de aula, como lo dice la entrevistada:

“cuando me mandan los concursos me olvido de los proyectos. Entonces, me dedico así nada más a terminar lo que nos están pidiendo, y ya después, pues si ya estamos más tranquilos, entonces ya vuelvo a tomar los proyectos” (E05JGO/1299SX, 15).

Pero si bien los concursos escolares (escoltas, oratoria, ciencia y tecnología, expresión literaria, etc.) alteran el trabajo con el Método de Proyectos, lo que perturba considerablemente a los maestros de PACAEP eran los periodos de aplicación de los exámenes bimestrales. Cuando se acerca el fin de bimestre los maestros entraban en estado de nerviosismo, pues se daban cuenta que los contenidos vistos durante el desarrollo de los proyectos de aula no se encontraban en la secuencia del programa y que, por lo tanto, los alumnos presentarían dificultades en la resolución de las pruebas escritas.

“Ya se va presentar el examen del segundo bloque y resulta que nosotros todavía no hemos avanzado, con todo lo que deberíamos haber avanzado, porque estamos viendo contenidos que vienen probablemente en el cuarto bloque” (E01AAA/071199VI, 4).

Los Maestros de Actividades Culturales estaban concientes de que con el Método de Proyectos los contenidos no seguían la secuencia del programa de grado y que ello representa un problema para las evaluaciones que cada dos meses realiza la escuela primaria para constatar el desarrollo del currículo. Con estos exámenes los maestros también se sentían “calificados” y hay una doble preocupación: por sus alumnos y por ellos mismos.

El choque de la metodología de proyectos con la rigidez de la escuela primaria, en el aspecto de la planeación establecida, produce una serie de actitudes ambiguas en el comportamiento de los directores que adoptan una doble postura. Los Maestros de Actividades Culturales dicen que “el maestro [se refiriere al director de la escuela] nos da libertad de trabajar como mejor nos acomodemos y no hay problema” (E03MOG/151299VI, 6). Pero al mismo tiempo, llegado el momento de aplicar lo establecido por la organización escolar, la posición del director cambia: exige a los Maestros de Actividades Culturales que cumplan y entreguen resultados convenidos por el programa de grado. Así lo menciona una entrevistada:

“El problema es cuando nos mandan los exámenes de parte de supervisión, que ellos quieren resultados, ellos quieren resultados, ¡ellos quieren resultados! ¡ellos

quieren resultados;” [y agrega, en referencia a los directores] ¡Lo que te exigen ellos; la cantidad que te exigen, que tienes que abarcar hasta tantos bloques, tantas páginas” (E03MOG/151299VI, 3 y 4).

En estos fragmentos de entrevista se manifiesta la desesperación e impotencia de los profesores y profesoras, frente a lo que no le ponen nombre y le aplican el seudónimo de “ellos”. Puede ser identificado como la “jerarquía” escolar compuesta por los directores, supervisores, jefes de sector y directores o subdirectores de educación, o la burocracia educativa que ejerce el control sobre el trabajador y sus tareas. Estas formas técnico racionales a las que se somete el trabajo docente, no únicamente en el uso del tiempo sino también en los procesos de enseñanza y de evaluación, coartan las posibilidades de cambio e innovación en la escuela.

Las dificultades que presentan los docentes para apropiarse de una propuesta de cambio en la enseñanza se conjuntan con las condiciones desfavorables existentes en la escuela. Al respecto una de las profesoras entrevistadas comenta que:

“El año pasado trabajé con proyectos en PACAEP, se me hacía superdifícilísimo trabajar con primer año, en primer año [de la escuela primaria] ¡lo que piden! salen de primer año sabiendo leer y escribir y entonces dije: “¿Cómo relacionar una actividad con la otra? [se refiere a la apropiación de la lectura y escritura con el Método de Proyectos]” (E04MIRT/151299VI, 1).

Los maestros y maestras que pusieron en práctica el Método de Proyectos trataron de encontrar la posibilidad de relacionar la propuesta con lo que les demandó la escuela, pero terminaron apresados por la tendencia imperante en el centro escolar. Los profesores reconocieron que no podían hacer una práctica diferente a la que tenía antes de capacitarse en PACAEP, debido a:

“las cargas administrativas, que concursos de esto, de lo otro. Te tienes que regresar un poquito a este, lo tradicional, a exigirles, a no ser tan tolerante, porque tienes que cubrir determinadas cosas que te están pidiendo en la escuela,



y entonces si no cumples con eso, como que te estás saliendo de la normatividad que te están pidiendo” (E12NGR/060700X, 2).

La maestra citada tenía claro que las cargas administrativas y las exigencias normativas de la escuela no permiten tener una práctica totalmente diferente a la tradicional. Los procesos de cambio que inician los docentes capacitados por el Plan se vieron perturbados por las costumbres y las inercias de la escuela. En la frase “regresar un poquito a lo tradicional” se nota el esfuerzo que hacen los implantadores del Método de Proyectos por mantenerse en el camino de la innovación. Con todo, las condiciones de la escuela mantienen a los profesores oscilantes entre lo nuevo y lo de siempre. Por el ir y venir entre una práctica y otra, los capacitados se fueron adueñando de la propuesta metodológica. Cada vez que incursionaban en ella encontraban posibilidades de aplicación y coexistencia con las prácticas costumbristas de la escuela primaria. En los intentos que los profesores hicieron de aplicación del Método de Proyectos encontraron que:

“se va dificultando menos, menos, pero hay veces que si, sobre todo cuanto te piden un concurso de algo, dices pues ¿cómo le voy a hacer? porque estos, estos contenidos no se llevan con lo que me están pidiendo Es en esa forma como se dificulta, pero pues hay le tengo que ir agregando o acomodando” (E05JGO/1299SX, 8).

Así, los maestros, trataron de responder a las exigencias de la escuela y construyeron estrategias que les permitieron utilizar la metodología de proyectos como herramienta pedagógica. El “agregar o acomodar” que menciona la entrevistada no es otra cosa que la capacidad de los profesores de adecuar la propuesta a las condiciones imperantes en su escuela, lo que remite a considerar que una propuesta en la práctica deja de ser el modelo teórico para convertirse en la interpretación y adecuación que el docente hace de ella.

En la propuesta de Método de Proyectos de PACAEP se pretendió que los Maestros de Actividades Culturales desarrollaran cotidianamente proyectos de aula, pero en la realidad escolar el docente traduce el modelo y construye una propuesta.

Una de las maestras de actividades culturales da cuenta clara de la manera de adaptar la metodología de proyectos a las múltiples actividades que constantemente le requería la organización escolar, dice:

“He manejado proyectos, puede decirse como microproyectos ¿no? dentro de los mismos proyectos, por que hay a veces que te piden material, por ejemplo los de rincones de lectura. Trabajamos sobre los gatos, hablamos sobre los gatos, leímos sobre los gatos en los libros del rincón, vinieron las mamás a leer, hicieron su máscara, cantaron la canción de los gatos, todo, todo ese tipo de trabajo hemos hecho” (E11TRI/060700X, 2).

Los maestros y maestras respondieron de diferente manera a las exigencias de la institución. Algunos, como la profesora citada, dieron respuesta sin dejar de lado la metodología de proyectos y la adecuaron de tal forma que se sintieron satisfechos al responder a su convicción pedagógica, y a la vez a la organización escolar. Otros, abandonan el trabajo con proyectos, porque lo identifican como causa de conflicto con la institución escolar, ya que con frecuencia eran “satanizados”, como dice uno de los entrevistados, por no llevar de manera gradual y jerárquica el programa y el avance programático. Cuando los maestros se sintieron presionados, ya sea por la autoridad o por las condiciones de intolerancia a su práctica, optaron por dejar el proyecto y regresa a abordar los contenidos del programa de manera aislada, por asignaturas, como dice un maestro:

“sí aquí [se refiere a un tiempo y espacio del programa] tenías que enseñar lo que eran las medidas y no las enseñaste, te tenías que regresar” (E08JCJ210400/EMAC200, 6).

También hubo otro sector de profesores que, ante las dificultades de desarrollar la metodología de proyectos, entraron en procesos de simulación, como se nota en la evidencia que da un Coordinador Estatal:

“hay gente que simula trabajar la propuesta. Pero bueno, son intentos, porque hay gente que trabaja en días con proyectos y en días no trabaja con proyectos. Pero esto obedece a una presión institucional para el cumplimiento de lo que es el avance programático” (E08JCJ210400/EMAC200, 5).

La simulación, como lo dice el maestro, se instaura a partir de que el Maestro de Actividades Culturales tiene dos compromisos que cumplir: con el proyecto, que voluntariamente asumió como posibilidad de trabajo académico y, con la escuela, que le exige cumplir con lo establecido, por costumbre o por normatividad. Al encontrarse en este dilema de “entre” su voluntad y el deber que le exige la institución, el maestro suele caer en prácticas de simulación.

## **2. Condiciones subjetivas. La Práctica Docente del Maestro de Actividades Culturales, desde la perspectiva del propio docente.**

Existe la idea de que los maestros de la escuela primaria poco nos ocupamos de reflexionar nuestra práctica y que enfrentamos y resolvemos nuestra cotidianidad en la escuela a partir de la aplicación del “sentido común”. Esta fórmula, que solía ser para el maestro una negación de sus saberes, se recupera con la postura teórica que da sentido al conocimiento tácito e implícito, que genera por parte del docente acciones/reacciones ante una situación específica. Schön (1983,1992) involucra en esta capacidad de respuesta dos procesos mentales de los sujetos: “El conocimiento en la acción” y “la reflexión en la acción”<sup>20</sup>, dos cuestiones que se descubren cuando se dialoga con los maestros. A partir de ellas, se entra en el mundo interior del docente, donde ellos también hurgan.

Al reconstruir su mundo interior, los maestros se dieron cuenta de sus saberes y de la aplicación de ellos a pesar de la reticencia de la institución hacia el cambio,

---

<sup>20</sup> Contreras, se ocupa del tema del profesional reflexivo. Retoma las ideas de Schön sobre: “conocimiento en la acción” y “reflexión en la acción”. Afirma que: “Normalmente, nuestra práctica cotidiana está asentada en un conocimiento tácito, implícito, sobre el que no ejercemos un control específico, Hay una serie de acciones que las realizamos espontáneamente sin pararnos a pensar en ellas antes de hacerlas. Son comprensiones de las cosas o competencias que hemos interiorizado de tal forma que nos sería difícil describir el conocimiento que implícitamente revela estas acciones. Muchas veces ni siquiera somos conscientes de haberlas aprendido; simplemente nos descubrimos haciéndolas. En esta situación, el conocimiento no precede a la acción, sino que está *en* la acción. No hay nada -como dice Schön- que nos haga sospechar que nuestro “saber cómo” consista en un conjunto de reglas estructuradas previamente a la acción y las cuales ponemos en funcionamiento como aplicaciones de decisiones. En este sentido el conocimiento no se aplica a la acción, sino que está tácitamente encarnado en ella. Por eso es un *conocimiento* en la *acción* (Contreras, 1999, 77).

hacia la innovación. Los Maestros de Actividades Culturales se revelan como sujetos “reflexivos” con preocupaciones axiológicas ante su compromiso como profesionales. Se debaten entre lo que descubren que eran capaces de hacer y lo que habían venido haciendo. Están, desde la perspectiva de lo que expresan, en el desarrollo de una práctica “racional artística”. Como dice Contreras (1999) producto del abandono de la racionalidad técnica y la valoración del conocimiento práctico, tácito, como conocimiento inteligente.

## 2.1. La Práctica Docente del Maestro de Actividades Culturales. Entre el antes y el ahora.

En las entrevistas, los Maestros de Actividades Culturales hablaron de su práctica desde un ir y venir entre lo que hacían antes del curso de PACAEP y lo que hacen después. Desde esta postura, los operadores de la propuesta de innovación se dividieron en entre los que rechazaban lo que hacían antes de su incorporación al PACAEP y los que encontraron coincidencias en su “nueva práctica” y la previa al curso. A vuelo de pájaro, el pensamiento se dibuja confuso, pero si se escudriña se pueden encontrar elementos importantes de la subjetividad de su práctica.

### 2.1.1. El reconocimiento a partir de una mirada al pasado.

Los profesores parten de su práctica pasada para reconstruir su experiencia. Evocan sus recuerdos y encuentran que lo que hacían antes de tomar el curso de capacitación no les satisfacía. La reflexión que hacen se centra en el aspecto didáctico y en la relación que entablaban con sus alumnos. Al revisar las maneras de proceder metodológicamente, los maestros reflexionan su actuar y se enredan en un ir del pasado al presente, donde descubren los cambios que han tenido en su desempeño como maestros. Al respecto la entrevistada dice que:

“era una maestra [habla sobre sí misma] que daba la clase, los niños ponían atención, lo que entendían hacíamos ejercicios. Incluso, tuve primer año, el

mismo grupo [el mismo que tiene ahora] y ¡yo les enseñé las letras con el método onomatopéyico; porque no, no tenía esta idea [de método de proyectos]. A mi me hubiese gustado trabajar en primero con este proyecto a ver qué tanto resultado daba” (E02STT/071199VI, 2).

El rechazo de la maestra hacia su práctica anterior se nota en el tono de incredulidad por haber utilizado el *Método Onomatopéyico* para enseñar a leer a sus alumnos. Al mismo tiempo que reflexionó el inconveniente del método utilizado, también reconoció los proyectos de aula como posibilidad de obtener mejores resultados en el aprendizaje, aunque solamente lo veía como una posibilidad que tendría que poner a prueba. La descalificación del *Método Onomatopéyico* y el cuestionamiento de la maestra a la nueva propuesta, da indicios de la capacidad que tienen los profesores de reflexionar sobre su práctica, aun en un contexto de alineación del profesorado, ante situaciones de conflicto.

La puesta en práctica de una propuesta de innovación coloca a los profesores y profesoras en situación problemática. En tales circunstancias, los profesores manifiestan los saberes construidos en el transcurso de su desempeño profesional y que en condiciones normales son desconocidos. La visibilidad del saber solamente se logra a partir de procesos de reflexión que implican que el docente se compenetre en procesos profundos y sistemáticos de reflexión. Aunque existen varios métodos para la revisión del saber, de acuerdo a la teoría del profesional reflexivo, es la práctica la que permite el cuestionamiento del hacer cotidiano. Como dice Contreras:

“en la medida en que la reflexión en la acción y el replanteamiento del problema lleva a una reconsideración de los fines a los que debe dirigirse la práctica profesional, o a repensarse el propio rol dentro de la estructura organizativa, los procesos de reflexión acaban siendo fuentes de nuevos conflictos y replanteamientos en relación a los límites que, para la comprensión y la acción ponen las instituciones y las prácticas sociales a los problemas profesionales” (Contreras, 1999,79-80).

También, hay que considerar que el cuestionamiento que los docentes hacen sobre su tarea es un proceso de regreso sobre sí y sus prácticas. En el caso de proyectos de innovación, los profesores ponen en juego sus experiencias pasadas

para evaluar y valorar los resultados de su “nueva práctica”. En el retorno sobre su vida personal y profesional los maestros encuentran elementos que impulsan para iniciar procesos de cambio. El siguiente fragmento de entrevista es muestra de cómo los profesores se adhieren a la nueva propuesta a partir de la revisión de su tarea docente pretérita.

“yo sentía que con haber estudiado la UPN, estar dándole la participación a mis alumnos, yo según trabajaba en base al interés de los niños, ¡pero no era cierto! yo decidía qué hacer, cuándo y cómo hacerlo, mis niños no tomaban participación en ello. Batallaba mucho para que mis niños trabajaran en equipo, batallaba mucho porque no se lograba, batallaba mucho para integrar hombres con mujeres, siempre ¡fffsss! Haga de cuenta que ponía una línea; acá los hombres, acá las mujeres, equipos de puros hombres, equipos de puras mujeres” (E10MTGP210400/EMAC200, 4).

La entrevistada reconstruye su pasado, hace memoria de lo que había hecho como maestra, del trato que entablaba con sus alumnos, de cómo imponía en su actuar esquemas de valores que distinguen a niñas de niños, pero lo hace con un punto de vista evaluativo que le ha permitido transitar de un modelo de práctica tradicional y estereotipada a nuevas posibilidades de relación posibilidades porque el cambio está condicionado por el arraigo de esquemas en lo más profundo del inconciente de los sujetos que no les permitía abandonar completamente lo viejo, lo tradicional, lo rutinario y hacer una práctica activa, participativa, reflexiva, crítica, democrática. Por ejemplo, una maestra entrevistada reconoció que hubo cambios posteriores al curso de PACAEP, pero que a pesar de eso, sus prácticas anteriores no son abandonadas completamente:

“no te voy a decir que con PACAEP dejé lo que ya tenía y me fui al otro bando, ¡no!” (E10MTGP210400/EMAC200, 5).

La frase de la entrevistada deja al descubierto tres elementos de la práctica docente: la complejidad (producto de su naturaleza subjetiva e intersubjetiva), la continuidad y la tradición (que la escuela promueve) y la apertura o posibilidades que existen de cambio, promovido y tolerado por la misma escuela, como un elemento de legitimación de ella misma.

En el recuento del pasado y del presente, los docentes resignificaron sus acciones y pudieron verse ellos mismos de otra manera, haciendo nuevas cosas. Nuevas formas de ser y hacer, como lo dice la entrevistada:

“Antes decía, como yo me voy a poner a cantar con los escuincles o a hacer dengues ahí. Ahora simplemente cuando les leo un cuento, el que haga la forma, la voz y los gestos del que se supone el personaje que tú estas leyendo, digo ¡¿cómo?!” (E11TRI/060700X, 12).

También se deja ver en lo que muestra el fragmento de entrevista, que la toma de decisiones *en* la práctica docente es resultado de la confluencia de situaciones contradictorias y conflictivas que se resuelven a partir del conocimiento implícito, pero principalmente de la puesta en práctica de un sistema de valores que actúa en el momento de manera inconsciente y que es, finalmente, el responsable de la acción espontánea del docente. La condición humana de la relación docente complejiza el actuar de los maestros. La acción del docente no puede responder a premeditaciones, más bien su actuar está en la inmediatez de la relación con sus alumnos y alumnas. En lo cotidiano, el docente coloca sus saberes pedagógicos y la carga valoral que lo sostiene como individuo. En esta serie de ideas, las entrevistadas expresan:

“A partir de que yo tomé este programa [se refiere a PACAEP] me he vuelto muy inquieta, conmigo misma. ‘Que hagan acá, que esto y lo otro. Que cómo le vamos a hacer para que estén bien las cosas” (E05JGO/1299SX, 14).

“me ha gusta mucho convivir con los niños, el interesarme por lo que a ellos les gusta, este, trabajar, darle importancia más a lo que ha ellos les interesa, este jugar mucho con ellos, me gustaba mucho jugar con ellos” (E11TRI/060700X, 2).

En la relación que establecieron los maestros y maestras con los demás sujetos de la escuela, ponían en juego su visión del mundo. Cada docente imprimió a su práctica, a través de sus acciones, la ideología que sustentaba personalmente, fue portador de un pensamiento que de manera inconsciente o consciente se traducía en su hacer cotidiano. Los maestros con el PACAEP afirmaban haber modificado las

conductas de los alumnos, tuvieron resultados observables como nuevas maneras de pensar, y hacer de los alumnos, lo cual a su vez permitió que los profesores continuaran con el proceso de innovación y cambio que les proponía el Proyecto.

#### 2.1.2. El reconocimiento a través de la mirada de otros.

Cuando se cuenta la historia de uno, se cuenta la historia de muchos, de todos aquellos y aquellas que coinciden en el tiempo y en el espacio donde el relato tiene lugar. Los maestros narraron su historia para hacerla creíble recurren a los testimonios de los demás, de los que compartieron con ellos la experiencia. Los maestros del PACAEP mantenían una identidad como grupo, que en el momento de regresar a la escuela se diluía en el universo de la escuela ya que el extraño y diferente resultaba ser él. En estas condiciones, el maestro buscaba el reconocimiento de los demás y los hacía corresponsables del desempeño que tenía al aplicar el Método de Proyectos ya fuera de manera positiva o negativa. Uno de los entrevistados que trabajó como comisionado, basa el reconocimiento que tuvo como Maestro de Actividades Culturales en el entendimiento cordial con los maestros de los grupos que atendía y a la propia forma de ser de estos profesores. Dice:

“A lo mejor tenía algo que ver, este, la forma de trabajo de Virgilio, Queta y María Elena, hubo algunos reconocimientos de ¡los que siempre hay! los compañeros opinaban de manera positiva de nuestro trabajo, y este pues yo no escuché quejas” (E06GTC/141199IV, 3).

La preocupación que tenían los maestros de PACAEP por ser reconocidos respondía a un prototipo que desde el inicio del programa se formaron las autoridades educativas. La actividad creadora de los maestros y alumnos no era muy bien vista por la mayoría de los directores. Desde su perspectiva, la utilización del Método de Proyectos: rompía la calma y disciplina de la escuela; resultaba ser un distractor para los otros maestros de grupo; una curiosidad para los alumnos que no estaban involucrados en el proyecto y perdían concentración en el trabajo rutinario del aula. Por eso, cuando se daba el reconocimiento por parte de algún compañero o



director, los maestros lo recibían con agrado. Como el caso de la entrevistada que se siente satisfecha al escuchar los comentarios de la directora de su escuela:

“las veces que se ha referido a mi trabajo no han sido de crítica, han sido de elogio, y pues eso hace como que te animes más, y que continúes con tu trabajo. O sea que, qué bueno. Que lo acepta y que no lo ve que estoy mal. Y que no ve que sea una perdedera de tiempo el cantar y el jugar” (E11TRI/ 060700X, 10).

Los Maestros de Actividades Culturales también consideraban como reconocimiento a su labor la influencia que llegaron a ejercer sobre otros maestros, pues se dieron cuenta que a partir de su acción pedagógica hubo cierto cambio de actitud en algunos de sus compañeros que se atrevieron a romper con los esquemas preestablecidos en la escuela.

“¡no te creas, yo he visto que si han cambiado su manera de trabajar! Han perdido el miedo de salir al patio, porque casi todos eran maestros. Éramos maestros de dentro del salón, jaguas! no salir al patio. Como que han roto un poquito más el cuadro que existía, de que “yo soy el maestro” y de aquí para acá yo y tu no entras, tú eres el alumno. Aparte de que también, ha apoyado mucho las pláticas de UASAER, que nos han pedido que nos acerquemos más a los niños, que cambiemos nuestra manera de tratarlos, de dirigirnos a ellos” (E11TRI/ 060700X, 9).

Como se puede ver en los comentarios de los entrevistados, las respuestas que recibieron los maestros formados en el Plan de Actividades Culturales, fue diversa, como diversos fueron los sujetos y sus prácticas. Los profesores de grupo y directivos de las escuelas responden al trabajo de los Maestros de Actividades Culturales de distintas maneras. Dependió de las relaciones que éstos crearon con los demás compañeros. Mientras que unos eran rechazados por sus colegas, otros eran muy bien reconocidos a partir de que presentaban características de trabajo que socialmente se le niegan a los docentes de educación primaria, la capacidad de entrega, la responsabilidad, el profesionalismo y la reflexión sobre su práctica como herramienta de cambio y mejora, era lo que algunos maestros llegaron a implementar. Como lo reconocen los entrevistados:

“No es normal que los maestros queramos trabajar en vacaciones. Pero en PACAEP eso si es normal. También se está considerando desde esa perspectiva que el maestro tiene su propia filosofía de trabajo, es un ente cultural, que está agarrando su rol cultural”(E08JCJ210400/EMAC200, 10).

“No los veo divirtiéndose solamente, sino que también en las mesas de trabajo los veo igual de profesionales y en ocasiones, más profesionales hoy que ayer. Son gente que está metida, son gente que desea buscar una explicación a sí mismo, de lo que hace en el aula y eso es muy valioso. Pienso de que se esta dando algo interesante” (E08JCJ210400/EMAC200, 11).

Mientras que los externos veían el trabajo que realizaban los Maestros de Actividades Culturales como distracción y “turismo cultural”, los que se involucraron en estas “aventuras pedagógicas” de intercambio de experiencias se sentían satisfechos, sabían que estaba ocurriendo algo interesante.

## 2.2. El trabajo colegiado en la práctica docente del Maestro de Actividades Culturales.

La formación de los Maestros de Actividades Culturales tenía una orientación en la reflexión colectiva de la práctica, sobre todo en la etapa continúa que estaba basada en las reuniones de “capacitación” para los maestros que ya desarrollaban la propuesta en condiciones reales de escuela. La capacitación también consideraba que los docentes tenían que difundir la propuesta, a partir del diálogo con los compañeros y las autoridades escolares. A pesar del anhelo, no sucedió. Los profesores y profesoras mantuvieron un alejamiento real de los y las demás colegas que redundó en un trabajo aislado e individual. Los Maestros de Actividades Culturales pretextaban que no podían realizar un trabajo colectivo con sus compañeros, a pesar de que había una “buena relación” personal entre todos los que laboraban en la escuela, dice una de las informantes:

“nos llevamos muy bien pero en el aspecto laboral, no sé que nos pasa, te puede decir lo mismo, existe una gran confianza pero no sé en ese aspecto ni ella ni yo nos acercamos para hacer comentarios sobre eso”. (E 01AAA/071199VI, 9).

Los profesores reconocen que hay un buen entendimiento en el nivel personal de la relación, pero encuentran inexplicable lo que pasa en lo profesional y en lo didáctico-pedagógico; ya que en este último no les fue posible realizar un trabajo colegiado o de intercambio de experiencias con los maestros que laboran en la misma escuela.

El individualismo, el aislamiento y el sectarismo son reconocidos como cultura que domina en la escuela y más específicamente en los procesos de enseñanza que se dan en el terreno limítrofe del aula. Para terminar con esta cultura hace falta algo más que una “buena relación personal”. La buena relación no es inicio de colegialidad, en algunos casos actúa como resistencia y artificialidad de la cultura colaborativa.

Los profesores y profesoras de la escuela primaria, a pesar de todos los proyectos que se han elaborado para instaurar el trabajo colectivo en la escuela, en su inmensa mayoría siguen enseñando solos, aislados, tras la puerta del salón de clases. El individualismo revestido de falsa autonomía no permitió a los profesores de PACAEP entablar una relación dialógica con sus compañeros de escuela, a lo más que pudieron llegar algunos de ellos fue a ser expositores de la propuesta y los otros escuchas pasivos. Los maestros del Plan no pudieron dejar de lado su práctica individualista, ellos al igual que los demás docentes no efectuaron un trabajo colegiado en la escuela. Se dejaron llevar por las condiciones existentes en los planteles y adujeron la incapacidad a la falta de tiempo.

“porque, bueno estamos aquí, platicamos muy poco, rara vez, ocasionalmente tenemos tiempo” (E04MIRT/151299VI, 7).

La presencia en el discurso del tiempo relacionado con el trabajo colegiado vuelve a revelarnos el sistema racionalista de la escuela donde lo prioritario queda subsumido bajo las limitaciones y presiones. También habría que considerar la dimensión personal que tiene que ver con la interioridad del sujeto, con lo que Hargreaves llama “déficit psicológico” en dos sentidos. Primero, con “la falta de

confianza en sí mismo, la defensividad y la ansiedad” y la segunda con “los fallos y fracasos de los profesores que en parte son “naturales” y en parte son resultado de la incertidumbre de su trabajo”. Entre estas contradicciones, ambigüedades e incomprendiones de su práctica, los Maestros de Actividades Culturales encuentran las ventajas de la colegialidad cuando la experimentan en las reuniones de “capacitación continua” y la reconocen como espacios “donde les inyectan otra vez los ánimos”. Es el único lugar donde se forman en la cultura de la colaboración, es el ámbito de divulgación de la propuesta. Los entrevistados dicen al respecto que el trabajo de intercambio entre los maestros les serviría para:

“apoyarnos, más que nada, en cuanto a dudas, en cuanto a trabajo, en cuanto a actividades. Podríamos organizarnos de alguna manera, y se de más a conocer lo que es el Método de Proyectos, y todas las actividades que él, que conlleva ¿no?” (E04MIRT/151299VI, 8).

Reconocieron que el trabajo colegiado fue un apoyo importante para el trabajo docente y la innovación y lo describen como una acción que debería involucrar a todos los responsables de la educación. Al respecto:

“tiene que haber una interdependencia entre el trabajo que se hace con los maestros, los demás compañeros maestros, la comunidad y los alumnos. Para nosotros la atención integral es ver la posibilidad de que todos colaboremos. Es teórico ¡Es bien difícil” (E06GTC/141199IV, 7).

Lo último que mencionan los maestros, bien lo dicen ellos, es teórico. A aunque lo experimentan en su proceso de formación como Maestros de Actividades Culturales no lo pueden llevar a la práctica en sus escuelas. La cultura del individualismo se encuentra enraizada en los propios muros de la escuela, mientras que la colegialidad depende sobre todo de tiempo, el cual resulta ser el talón de Aquiles de los proceso de cambio e innovación en el trabajo docente.

### 2.3. El enfoque globalizador: un problema teórico en la práctica.

En la práctica docente del Maestro de Actividades Culturales, existen varias dificultades prácticas, una de ellas es la globalización de los contenidos del programa de grado, condición del Método de Proyectos. Los docentes formados en la propuesta de PACAEP, se enfrentaron en el momento de implantar los proyectos de aula con la dificultad real que incluía la falta de pericia para lograr la globalización; la imposibilidad de hacer evidente en su planeación la inclusión de las diversas asignaturas del programa de grado; la poca reflexión que hacían “en la práctica” sobre su práctica. Cuando se detienen a recordar sobre lo que han hecho en relación con la correlación de las asignaturas se dieron cuenta que:

¡Cuesta trabajo! globalizar las materias, dice, “Como te digo, ¡no! no, el primer año con un proyecto ya vas a globalizar, te cuesta mucho trabajo” (E02STT/071199VI, 3).

Pero que aunque “cuesta trabajo” la entrevistada reconoció que es un proceso que puede llevar tiempo para el dominio. También reflexionan sobre el tema de la globalización en el desarrollo de los proyectos y en general en su práctica y se dan cuenta que la interrelación entre las materias es algo natural cuando se trabaja con ésta metodología. Esta experiencia les pertenece a los maestros que habían tenido primer y segundo grado en donde el enfoque de aprendizaje de las materias es global. Como lo menciona la maestra entrevistada:

“Sí, ahí fue donde ¡me cayó el veinte! que en primero y segundo no son muchas asignaturas, son tres y de esa manera antes de que me metiera con los proyectos. Ya estaba trabajando [con el método de proyectos] y de alguna manera me cayó el veinte; esto lo puedes relacionar con este contenido, con éste y con este. Y ya estás viendo las tres asignaturas” (E04MIRT/151299VI, 5).

Hay maestros que, a partir de que enfrentan la propuesta de globalización de contenidos del programa de la escuela primaria, se dan cuenta que en experiencias pasadas han puesto en práctica el enfoque en modalidades diversas. Una de las informantes reconoce lo que hacía antes de conocer el Método de Proyecto. Agrega

que su experiencia surge del trabajo con primero y segundo grado y que en este ciclo escolar: “ahí cuando veías un tema, tú podías abarcar conocimiento del medio y matemáticas” por lo que ella considera que trabajar así era globalizar” (E11TRI/060700X, 3). Esto les sucedió a los Maestros de Actividades Culturales cuando entraban en procesos de reflexión con los demás maestros, en los espacios de intercambio de experiencias. En el colectivo los profesores y profesoras descubrían el proceso de globalización como algo menos difícil y más natural inherente al propio aprendizaje. Como se ve en las siguientes dos citas de entrevistas:

“Al globalizar las materias, ni los niños se dan cuenta, cuando estás trabajando matemáticas, español o artes plásticas. No, nada, seguimos trabajando y ellos no se dan cuenta, se sigue uno metiendo. Entonces dices: “a pues sí, ya vi ésto, y ésto no lo tenías contemplado en tu plan” (E04MIRT/151299VI, 5).

“no me daba cuenta de que ya estaba viendo otro aspecto, o me daba cuenta ‘de aquí puedo sacar ésto ¿no?, podemos ver esto y ya les sugería yo a los niños, pues vamos a hacer esto“¿qué les parece si hacemos esta actividad?” y ya, por ejemplo, veíamos un tema de matemáticas” (E04MIRT/151299VI, 5).

Pero la falta de conciencia de lo que hace el maestro en cuanto a la globalización no fue el único inconveniente del enfoque; como cualquier acción innovadora se confrontaron, al poner en práctica la globalización, con las tendencias tradicionales de enseñanza y aprendizaje de atomización del conocimiento. Pocos de los maestros de PACAEP lograron romper con los temores que les surgían el no responder al programa de grado en tiempo y en forma, como lo establecía la organización escolar. Los proyectos de aula se revisaban tomando como patrón el modelo tradicional de avance programático. Sucedían cosas como las que cuenta la entrevistada:

“el maestro cuando siente que por estar globalizando se le van quedando algunos contenidos, le da miedo, le da miedo ¿por qué le da miedo? bueno porque los criterios institucionales en relación a la evaluación provocan ese miedo” (E08JCJ210400/EMAC200, 6).

El trabajo docente por asignaturas ha creado en los maestros y maestras de la escuela primaria una mentalidad fragmentaria que brinca cada hora de una materia a

otra. El docente deja de ser el especialista en español para convertirse en matemático o en historiador. Estilos que no fueron propicios para implementar en la escuela el enfoque globalizador del Método de Proyectos. Un contexto donde el trabajo en equipo-colegiado no se da; una escuela acostumbrada a la información más que a la formación, maestros con poca autonomía; no pudieron responder a la propuesta de un conocimiento globalizador que llevara a sus alumnos a mejores condiciones de aprendizaje. Con estos mecanismos se impide en la escuela el surgimiento de una nueva cultura pedagógica y se perpetúa la tradición y la costumbre, la cual hasta el momento no ha resuelto el problema de aprendizaje y el avance educativo en la escuela primaria.

Trabajar con proyectos en estas condiciones representó un reto para todos los maestros que lo experimentaron. Muchos de ellos y ellas fueron capaces de superar las condiciones materiales adversas y crear a partir de esto actitudes nuevas sobre el aprendizaje, concebir de otra manera su función y rol de docente, comprender a sus alumnos y preocuparse por sus intereses y necesidades infantiles, reconocer a la escuela como un espacio en constante relación con la comunidad. Todo ello dio otro sentido a su práctica docente. Los Maestros de Actividades Culturales resignificaron su ser y hacer a partir de la conciencia de sí mismos. La práctica permitió a los maestros que se aventuraron en esta tarea a moldear sus ideas, comprobarlas y modificarlas en cada uno de los proyectos que realizaron.

En el reconocimiento que los maestros consiguieron hacer sobre *sí mismos* entraron en procesos de reflexión de su práctica, tal vez éste haya sido uno de los logros más importantes del Plan. Los profesores y profesoras que se formaron en el PACAEP, se distinguieron de los demás profesores de la escuela por su capacidad para enfrentar las tareas escolares con mayor iniciativa, creatividad e innovación, ésto los volvió perceptibles ante sus compañeros y autoridades escolares. Destacar entre los demás generó dos tendencias, en algunos casos, resultó contraproducente ya que fueron violentados de distintas maneras en su actuar diario en la escuela. Mientras que otros y otras maestras fueron reconocidos por sus acciones y llegaron a

destacar y trascender en sus tareas pedagógicas. En cualquiera de los dos casos se presentaron prácticas discontinuas que se dieron entre la tradición y el cambio.

La variedad de resultados que se evidenciaron en el momento de llevar a la práctica la propuesta de PACAEP sin lugar a duda tuvieron que ver con los contextos en que se dieron, ya que si bien la escuela es una institución con características parecidas éstas tienen rigor diferente de acuerdo a los sujetos que en ella se desempeñan. Con respecto a los maestros que les resultó trascendental la propuesta, éste tuvo que ver con su historia personal, con trayectoria profesional y con la similitud que encontraron entre su forma de trabajo y la que les propuso el Plan.



## CONCLUSIONES

Desde los años ochentas en México se perfiló una política educativa vinculada con la cultura, la idea de que para lograr el desarrollo económico de un país era necesario lograr un desarrollo incluyente de participación y acceso a la cultura a todos los grupos sociales, lleva a crear políticas de estado con este enfoque. En la Secretaría de Educación Pública surgió el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria sustentado en la idea antropológica de cultura, que reconoce a maestros y alumnos como sujetos activos portadores y productores de cultura, capaces de gozar, disfrutar y revalorar el patrimonio cultural a partir de actividades escolares y extraescolares vinculadas al currículo de la escuela primaria. El Plan se apoyó en la visión modernista de la educación, en las corrientes sociológicas que conciben las relaciones intersubjetivas, la historicidad de los sujetos y los contextos institucionales como determinantes en las prácticas educativas.

Desde su perspectiva el PACAEP planteó un modelo de maestro que en el terreno de la práctica se tradujo en una gran gama de formas de ser, los objetivos que se planteó se vieron alterados en el momento real de la propuesta y los maestros y maestras partieron de su historia personal y profesional para construir su propia concepción del Plan. En el momento de llevar a la práctica el Método de Proyectos los maestros enfrentaron múltiples problemáticas que los llevo a reflexionar la práctica docente en el contexto de la propuesta.

Las reflexiones que hicieron estuvieron centradas en tres dimensiones: Los efectos de la capacitación en el análisis de la Práctica Docente, la reflexión en la práctica y condiciones objetivas y subjetivas de la escuela.

### **Los efectos de la capacitación en el Análisis de la Práctica Docente,**

Los procesos de “capacitación” del PACAEP representaron para los maestros y maestras en servicio una realidad nueva, una manera diferente de verse y ver la escuela, lo educativo y a los niños y niñas con los que cotidianamente trabajaban; generó la posibilidad de pensar alejados del contexto escolar lo que estaban haciendo en espacio del aula y de la escuela.

La capacitación del PACAEP se reveló como un aspecto decisivo en la formación del Maestro de Actividades Culturales, en las distintas etapas (inicial, intensiva, continua y en el trabajo) los maestros y maestras asistentes al curso se descubrieron como sujeto y tomaron conciencia de “ser docente”. Encontraron que las preocupaciones, dudas, desilusiones y desencuentros, que les producía la práctica docente, tenían explicaciones a partir de lo institucional y de su historia personal y laboral.

La formación en el PACAEP permitió que los profesores iniciaran procesos de reflexión en colectivo. Los espacios de intercambios de experiencias, preocupaciones, dudas y logros donde los maestros analizaron y reflexionaron su práctica, hace pensar en la categoría de “maestro reflexivo” que pasó de una práctica cotidiana repetitiva a una práctica conflictiva y problemática que le plantea la necesidad de nuevas estrategias y visiones de los hechos.

### **La reflexión en la práctica del Método de Proyectos.**

La aplicación de una metodología que rompió con la tradición de la escuela, puso al descubierto una serie de “fantasmas” que persiguen a todos los involucrados en los procesos educativos: maestros, padres de familia, autoridades educativas y alumnos, cargamos con una serie de malestares que en el momento de romper con lo cotidiano se manifestaron. Los enojos, insatisfacciones, incredulidades, apatías

cansancio y angustias, representaron dificultades reales para iniciar procesos de cambio.

El conflicto que represento una práctica nueva e innovadora en el contexto de estructuras tradicionales, colocó a los maestros en la posibilidad de flexibilidad de su hacer cotidiano. El enfrentamiento que tuvieron los maestros con los contextos adversos a sus deseos los “obligó” a adecuar la metodología de proyectos a las condiciones reales de la escuela. Se dieron cuenta de que eran sujetos con voluntad propia y que lo que hicieran dependía de ellos, aunque, los alcances estuvieran mediados por el contexto y por la relación que entablaban con los otros sujetos con los que convivían en la escuela. También lograron, a partir de la reflexión sobre su práctica docente, adecuar las herramientas didáctico-metodológicas a la realidad específica de su escuela. En los márgenes de adecuaciones que permitió el Plan, los profesores y profesoras vislumbraron la posibilidad de cambiar la cultura tradicional del “dictado y la copia” por una participación activa de los niños y niñas en el desarrollo de proyectos de aula.

De acuerdo a las voces de los entrevistados se pudieron encontrar diversas maneras en que cada sujeto vivió, tradujo e interpretó el ser Maestro de Actividades Culturales y la aplicación de la metodología. La Caracterización Cultural de la Comunidad fue vista como secundaria, a pesar de que era la que debería dar sustento cultural al Plan; en cuanto al Método de Proyectos, fue interpretado, reconceptualizado e implementado desde los propios puntos de vista de los docentes, desde sus concepción del mundo, del espacio escolar, y las experiencias vividas. De esta manera los responsables de poner en práctica la metodología de proyectos se acercaron o alejaron del modelo planteado por el PACAEP.

Los maestros y maestras reflexionaron su desempeño desde el *deber ser* y del *ser*, desde lo que pretendía el Plan y desde lo que hicieron en la práctica. Encontraron que las metodologías fueron una alternativa para cambiar el tradicionalismo que detectaron en la escuela. Sin embargo, pareciera por el relato de

sus experiencias que el cambio fue valorado como mínimo, aunque también se dio la idea de valorar las aportaciones entre poco significativo en general para la educación y significativa y trascendental en su desempeño docente.

Los maestros reflexionaron sobre la idea de cambio. El cambio de ellos, de sus alumnos, de la relación maestro-alumno-maestro, y de las actividades cotidianas. Aunque la mención reiterativa de la palabra cambio tuvo que ver con la construcción del ideal de Maestro de Actividades Culturales que construyó PACAEP y que construimos todos los involucrados en los procesos de capacitación. No obstante, la constante de cambio posibilitó en los capacitados la motivación y generación de una actitud renovadora de la práctica docente que se enfrentó con las exigencias y tradiciones de la escuela primaria.

### **Condiciones objetivas y subjetivas de la escuela.**

Cuando se realizaba el seguimiento y evaluación de los Maestros de Actividades Culturales, el aspecto relevante estuvo centrado en las metodologías, fue una preocupación de los coordinadores, instructores y autoridades educativas, quienes buscaron la fidelidad del modelo planteado por el Plan, dejando de lado las consideraciones que el PACAEP hizo sobre las metodologías <estas se expresarán de acuerdo a las condiciones que presente el contexto escolar>. Pero en el momento en que los maestros tomaron la palabra para hablar sobre su práctica lo primero que resaltaron fueron precisamente estas condiciones objetivas y subjetivas que se identificaron como elementos determinantes para poner en práctica el Método de Proyectos.

La organización escolar representó para la concreción del proyecto un elemento limitante. La libertad que requería la metodología de proyectos, para abordar los contenidos culturales del programa de grado se confrontó con la inflexibilidad que presenta la organización escolar en el abordaje de los mismos. Una organización centrada en el tiempo disponible y no en los objetivos educativos, dejó

en desventaja a la propuesta del PACAEP, generó en los responsables de su aplicación una serie de respuestas que fueron del enfrentamiento abierto, pasando por el consenso y llegando al desinterés y simulación. Fueron las contradicciones las que llevaron a los maestros formados en PACAEP a descubrir las condiciones institucionales en las que se dio su práctica.

Los profesores y profesoras enfrentaron de diferente manera los obstáculos encontrados en la organización de la escuela, pero se hizo perceptible en sus acciones la trayectoria profesional que traían como antecedente. Hubo maestros que optaron por desafiar lo establecido por la institución e implementar los proyectos como práctica cotidiana fueron docentes que se distinguían por ser “buscadores” de alternativas de mejora, por estar “ávidos” de saber, por ser “inquietos” características que los identificó con el PACAEP y les permitió adherirse a la propuesta a pesar de los dilemas que les ocasionó. Por el contrario, los profesores y profesoras que decidieron abandonar la propuesta o entrar en acciones de simulación fueron aquellos y aquellas que viven la profesión desde la “rutina” y el “habitus”; maestros y maestras que no buscan el cambio que se han acomodado en la tradición y que no pudieron entrar en procesos de análisis y reflexión de su hacer cotidiano.

El PACAEP permitió a muchos de los maestros desentrañar su práctica docente, situarla en el contexto de la institución escolar, entenderla como un ejercicio ligado a los sujetos y a su historia de vida, dejó al descubierto la dificultad del cambio y las posibilidades reales de innovación en la escuela primaria. Fue en algunos de los docentes un detonador y apoyo para sus deseos, inquietudes y preocupaciones. No obstante, ellos mismos consideraron que no estuvieron dentro del modelo de MAC que planteó el PACAEP, hicieron una valoración de su práctica como alejada del prototipo que mencionó el Plan y que más bien hicieron lo que pudieron en el margen que les permitieron los contextos de la escuela primaria.

El estudio realizado sobre las reflexiones en la práctica de los Maestros de Actividades Culturales reportan una serie de hallazgos que sí bien no son

descubrimiento nuevos nos confirman la complejidad y los hechos paradójicos que se dan en la implementación de propuestas de cambio de la práctica docente en el nivel de la escuela primaria. También dio elementos importantes en los resultados que puede reportar una práctica reflexiva en el contexto de la innovación.

- El discurso de las propuestas está siempre expuesto en el momento de la práctica real a ser modificado por los sujetos y los contextos.
- Las modificaciones que sufren las propuestas de cambio e innovación se inscriben en las características personales de los sujetos encargados de desarrollarlas. La historia personal y profesional de los sujetos media de manera determinante la práctica educativa.
- La reflexión de la práctica es un elemento importante para el autoreconocimiento de los sujetos y de sus prácticas. La reflexión permite que el sujeto entre en procesos de regreso sobre *sí mismo* encuentre explicaciones de su actuar y genere propuestas de cambio.
- En los procesos de reflexión se da el descubrimiento del yo como elemento posibilitador de cambio. se refuerza la *conciencia de sí* y para *sí* de la práctica docente como motor de intervención.

Finalmente, podría concluirse que las propuestas que surgen en la escuela primaria para modificar las prácticas, como lo fue el PACAEP, pueden tener el beneficio de la problematización del hacer cotidiano de los maestros, generar procesos reflexivos de la práctica y mantener a los maestros en un estado constante de reflexión sobre el cambio de la práctica docente.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Alba de, Alicia (1998). *Posmodernidad y educación*. México: UNAM-CESU.
- Aguilar, H. Citlali (1998). *La integración de contenidos. Una manera de poseer el conocimiento*, en Toledo, H. Hermosillo; Sosa, P. Eurídice; Aguilar, H. Citlali; Cabrera, C. Colín. *Traspatio escolar. una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós.
- Aróstegui, Julio (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. España: Alianzaensayo.
- Apple, Michel (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-Ministerio de educación Ciencia.
- Apter, D. E. (1972). *Políticas de modernización*. Argentina: Paidós.
- Arfuch, Leonor (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad*. México: FCE.
- Arnaut, Aberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1987-1994*. México: CIDE.
- Barbier, Jean Marie (1999) *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Becerril, Sergio (1999). *Comprender la práctica docente, Categorías para una investigación científica*. México: Plaza y Valdés.
- Beillerot, Jacky (1999). *Pedagogía de la formación*. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Berteli, B. Busquet (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanchard, L. Claudine (1999). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bruner, Jerome (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura y vida*. México: FCE.
- Calva, José Luis. (s/f). *El modelo neoliberal mexicano*. México. Fontanamara/Friederich Ebert.

- Carr, Wilfred (1989). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. España: Diada Editora Sevilla.
- Carr, Wilfred (1997). *Teoría, tecnología o praxis. El futuro de la educación del maestro*. En Tlaseca, M. (1997) *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN.
- Cassany, Daniel (2002). *La cocina de la escritura*. México: Biblioteca para la Actualización del Magisterio.
- Castoriadis, Cornelius (2002). *Sujeto y verdad. En el mundo histórico social*. México: CFE.
- Cazden, C. (1984). *El discurso en el aula*. 627-709. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- CEAPA (1995). *Los retos de la educación ante el siglo XXI*. España: Editorial Popular, S.A.
- Cérda, M. Alma Dea (2001). *Nosotros los maestros. Concepción de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN.
- Clark, Ch. (1986). *Proceso de pensamiento de los docentes*. 444-543. En M. Wittrock *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Comas, Margarita (1963). *El Método de Proyectos en las Escuelas Urbanas*. Buenos Aires: Losada, S. A.
- Contreras, José (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Correño, H. Fernando (1975). *La investigación bibliográfica*. México: Grijalbo S.A.
- Curtis, Bernard y Mays, Wolfe (1984). *Fenomenología y educación*. México: FCE.
- Delamont, S. (1984). *Que comience la batalla: estrategias para la clase. La interacción didáctica*. Bogota: Cincel-Kapelusz.
- Delgado, José Manuel (s/f). *La identidad y profesión académica*. Investigación UPN.
- Díez, N. Carmen (1998). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Díez, N. Carmen (1998). *Proyectando otra escuela*. Madrid: Ediciones de la torre.



- Dridriksson, Axel (1989). *Política educativa y movimiento universitario, 1983-1988*. México: Ediciones de Cultura Popular y Universidad de Zacatecas.
- Edwards, Veronica (1985). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. México: DIE/CINVESTAV-IPN.
- Enriquez, Eugéne (1999). *Pedagogía de la formación*. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ferry, Gilles (1999). *Pedagogía de la formación*. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. Claude (1999). *Pedagogía de la formación. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas*.
- Flanders, N. (1977). *La cadena de acontecimientos en el aula*. En N. Flanders. *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Flanders, N. (1977). *Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase*. En N. Flanders. *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.
- Foucault, Michel (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, Michel (1991). *Tecnología del yo y otros textos afines*. ICE. De la Universidad de Barcelona. Ediciones Paidós-Ibérica. S.A.
- Fullat, Octavi (1997). *Antropología filosófica de la educación*. España: Ariel educación.
- Gadamer, Hans-Georg (2000). *Verdad y Método*. Salamanca España: Ediciones Sígueme.
- García, C. (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- García, J. (1993). "Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de los textos de J. Habermas". *Revista de educación*. 302.
- García, S. (1988). *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: El capital social y el capital cultural como espacio de constitución simbólico de las clases sociales*. Tesis de doctorado en antropología. MÉXICO: FFL/UNAM.

- Garza, A. Luis Feliz (1988). *Políticas y orientación del trabajo cultural*. En Educación y culturas populares. Colección documentos de investigación educativa. Coord. Velásquez, M. Guadalupe. México: SEP-UPN.
- Giddens, Anthony (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Sección I. Editorial Alianza.
- Giménez, Gilberto (1997). *Materiales para una teoría de la identidad social*. Rev. Frontera norte Vol. 9 Num. 18, Julio-diciembre. Programa Universitario de Estudios de Género.
- Giroux, Henry (1993). *La pedagogía de frontera en la época del postmodernismo, en postmodernismo y educación*. de Alba Alicia (comp.). México: CESU-UNAM.
- Hammersley, M. Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona España: Paidós.
- Hargreaves, Andy (1996). *Profesores, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Heller, Agnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Ibarrola, María de (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. México: El Caballito-SEP
- Jackson, Philip (1994). *Opiniones de los profesores*. En Jackson. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Latapí, Pablo (1991). *Algunas reflexiones sobre la participación, en Investigación participativa*. Patzcuaro, Mich. México: Cuadernos de CREFAL 18.
- Luzuriaga, Lorenzo (1961). *Métodos de la Nueva Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Martínez, B. Jaume (1997). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada Editora.
- Mercado, M. Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México. FCE.
- Molina, Alicia (1985). *Diálogo e interacción en el proceso pedagógico*. México: El Caballito-SEP.

- Moscón, Nicole (1999). *Diferencia de sexo y relación con el saber*. Universidad de Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ornelas, T. G. Evangelina (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: UPN.
- Pacheco, T. Y Díaz Barriga (coord.) (1997). *La profesión, su constitución social e institucional*. CESU/Ma. Paría. México.
- Parga, R. Lucila (2004). *Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria*. México. UPN
- Pérez, Gómez (1998). *La cultura institucional*. 127-199. En A. I. Pérez Gómez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pineda, J. M. y Zamora. A. (1994). *Determinación social y práctica docente*. En Memorias del Primer Simposio de Educación. Galván, Luz E. Lamonedá Mireya, Vargas. E. Calvo. B. (Coords.). México: CIESAS.
- Prawda, Juan (1985). *Teoría y práctica de la planeación en México*. Grijalbo, Colección Pedagógica.
- Ricoeur, Paul (2000). *La memoria la Historia y el olvido*. México: FCE.
- Ricoeur, Paul (2002). *Del texto a la acción*. México: FCE.
- Ricoeur, Paul (2003). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rockwell, Elsie (1985). *Ser maestro estudios sobre el trabajo docente*. México: El Caballito-SEP.
- Rockwell, Elsie (1997). *De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*. CINVESTAV-IPN. En *La escuela cotidiana*. Elsi Rockwell (coord.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta (s/f). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: DIE /CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, Elsi y Espeleta (1980). *La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social*. México DIE/IPN.
- Romero, José y Sandoval, David (1996). *Docentes de los niveles básicos y normal. Sujetos de la educación y formación docente*. Ducoing, Patricia y Ladesmann, Monique (coord.). México: COMIE.

- Rueda, Mario y Canales (1994). *El cuestionario como un auxiliar en la investigación de la práctica docente*. Memorias del Primer Simposio de Educación. México: CIESAS.
- Ruiz, R. José María (1998). *Cómo mejorar la institución educativa*. México: Mesas Redondas Magisterio.
- Sáinz, Fernando (1961). *El Método de Proyectos*. En *Métodos de la Nueva Educación*. Buenos Aires: Losada.
- SEP (1988). *Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP-CNCA (1999a). *Documento Rector Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*. México: SEP-CNCA.
- SEP-CNCA (1999b). *Módulo Científico Tecnológico*. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. México: SEP-CNCA.
- SEP-CNCA (1999c). *El MAC y la Práctica Docente*. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. México: SEP-CNCA.
- SEP-CNCA (1999d). *Módulo Histórico-Social*. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. México: SEP-CNCA.
- SEP-CNCA (1999e). *Módulo Pedagógico*. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. México: SEP-CNCA.
- SEP-CNCA (1984). *Módulo Rector y manual de procedimientos*. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. México: SEP-CNCA.
- SEP-CNCA (1992). *Apuntes Revista anual año 3*. PACAEP. CNCA.
- SEP-CNCA (1994). *Apuntes Revista anual año 3*. PACAEP. CNCA.
- Serrano, José Antonio (1998). *Tendencias en la formación de docentes* Tesis de Maestría. México: DIE / CINVESTAV-IPN.
- Serrano, José Antonio (2004). *Hacer pedagogía: sujetos campo y contexto. Análisis de un caso de la formación de profesores en México*. Tesis Doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- SHCP (1982). *Plan Nacional de Desarrollo 1982-1988*. Poder Ejecutivo Federal.
- SHCP (1994). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. Informe de ejecución 1994*. Poder Ejecutivo Federal.

- Taylor, S. J. y Bogdan (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires Argentina.. Piados.
- Turok, Martha (1988). *La pluralidad cultural y el proceso de descentralización educativa*. En Educación y culturas populares. Colección documentos de investigación educativa. Coord. Velásquez, M. Guadalupe. México: SEP-UPN.
- Vicente de, R. Pedro (1997). *El profesor como protagonista en una nueva cultura escolar*. en Tlaseca, M. (1997) *El saber de los maestros en la formación docente*. UNP. México.
- Wittrock, C. Merlin (1987). *La investigación de la enseñanza, I,. Enfoques, teorías y métodos*. .México: Paidós Educadores.
- Wittrock, C. Merlin (1987). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observa*. México: Paidós Educadores.
- Wittrock, C. Merlin (1987). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. México. Paidós Educadores.
- Woods, Peter (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. México: Paidós Educadores.
- Woods, Peter (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. México: Paidós Educadores.
- Woods, Peter (1980). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós Educadores.

**CUADRO GENERAL DE CATEGORÍAS EMPÍRICAS.**

<b>CATEGORÍA</b>	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
<b>1. PACAEP.</b>												
1.1. Concepción.	2, 10, 11	1	1		19	7, 12	1, 5	1, 8, 9	8	7		
1.2. Expectativas.	2, 11				3	10			2, 4, 8	1	1	1
1.3. Actuación del maestro.						6, 8, 13		1, 2	2, 4, 7, 8	3		
<b>2. MÉTODO DE PROYECTOS.</b>												
2.1. Concepción del <i>MP</i> .							1					

2.2. Tiempo, demanda del <i>MP</i> .	3				14							
2.3. El <i>MP</i> y la organización escolar.	4, 11		3, 4	1, 3	8, 10, 15		2	5, 6			2, 3	2, 6
2.4. Obstáculos para la práctica del <i>MP</i> .		3,4,5, 6	3	2, 3	7,14	11	2, 2, 3, 3, 5			3		2, 7
2.5. <i>MP</i> . El problema de la globalización.		3, 3		5, 5		15		6	2		2	
2.6. Los alumnos y el <i>MP</i> .	7, 15	1,2	3,4,7	2, 4, 9	7, 9, 11,12,13	3,4,	2, 3, 5, 8, 8, 9			5	4, 5, 8, 15	3
2.7. El <i>MP</i> , el maestro y su práctica.					5, 6, 13	2	1, 4				2, 9, 11	
2.8. El <i>MP</i> y los padres de familia.		6	3, 5, 6	6,7			1				6, 7, 10	4, 8, 9

<b>3. CAPACITACIÓN.</b>												
3.1. Efectos de la capacitación.	2, 5, 6				3, 4, 5, 13, 16	1,2,5	7,	3		1,	1, 11	1, 2
3.2. percepción del tiempo de capacitación.	3					6				2		
3.3. Las actividades de capacitación continúa.	4,13		5	7			6	3, 4, 5, 6, 7		2, 6	13	
<b>4. MAESTRO.</b>												
4.1. El maestro y las posibilidades de cambio.	5,12	2	3, 8		10,15	6	6	2,	3	3, 5, 8	11	3
4.2. El maestro, la reflexión y el reconocimiento de los alumnos.	5, 6, 12, 13					13				3, 6		
4.3. El maestro y el		6, 7	8	7, 8, 9	11, 14	3, 7, 13,	7, 8	3, 10,	5, 7, 9	4, 5,	1,2, 9,	3, 6



reconocimiento de su práctica.						16		11			10, 12	
4.4. El maestro y el trabajo colegiado.	9			7,8		7						
4.5. El maestro y la comunicación con las autoridades	9	5	6	17					3, 5			

**ENTREVISTA  
(E05JGO/1299SX)**

**REALIZÓ: MARBELLA BERMÚDEZ AVILES**

La entrevista se lleva a cabo en la escuela primaria donde labora la maestra. La profesora se encuentra muy dispuesta a charlar acerca de su práctica docente, considera una distinción el hecho de que se le tome en cuenta para elaborar esta indagación.

<b>E05JGO/1299SX</b>	<b>COMENTARIOS/OBSERVACIONES</b>
<p><b>Endor.</b> ¡Bueno! ¿quisiera primero que me dieras tus datos completos, cuál es tu nombre donde estudiaste?</p> <p><b>Endo.</b> ¿La carrera?</p> <p><b>Endor.</b> Ummjumm</p> <p><b>Endo.</b> Ha bueno pues mi nombre es JGO estudie. ¿Desde la primaria?</p> <p><b>Endor.</b> No, nada más para maestra ¿dónde estudiaste?</p> <p><b>Endo.</b> La educación primaria, digo, normal, la estudie en la Normal Oral, que era una escuela dedicada para maestros que no habían terminado la normal, entonces salían de la secundaria o salían de la primaria y se iban a trabajar, yo entre en el 65 a trabajar, en esa época todavía había maestro que entraban con primaria y con secundaria, yo entre a trabajar con secundaria. Y ya de ahí había que estudiar la normal, entonces me metí a la normal y estuve estudiando en Valle de Bravo, desde ahí de Valle de Bravo me venía a estudiar la normal, que era viernes de 4 a 10, sábados de 7 de la mañana a 8 de la noche y domingo de 7 a dos de la tarde y ya de ahí me iba con mi abuelita que todavía vivía, y el lunes temprano me iba para Valle de Bravo.</p> <p><b>Endor.</b> ¿Qué edad tenías?</p> <p><b>Endo.</b> ¡Umm! tenía como, ¡ya no me acuerdo! Pues salí de dieciocho de la secundaria, como veinte años, andaba yo en los veinte con todas esas carreras. Y termine la normal, fueron tres años, ahí mismo practicábamos,</p>	

<p>con todos los papas. Pero yo entre a trabajar con interinatos, a puro interinato, por que como no tenía plaza base, entonces yo tenía que sostenerme la carrera.</p> <p><b>Endor.</b> ¿Cuántos años estudiaste en la normal?</p> <p><b>Endo.</b> ¿La normal? De tres años</p> <p><b>Endor.</b> ¿Y cuántos años tienes de servicio?</p> <p><b>Endo.</b> ¿De servicio? Bueno me quitaron tres años por los interinatos, no me los tomaron en cuenta, entonces ahorita, sin tomar, tomando en cuenta los interinatos tengo a partir del 65 que entre tengo treinta y cuatro años, pero como me quitaron los tres entonces tengo treinta y uno.</p> <p><b>Endor.</b> ¿En que año te capacitaste en PACAEP?</p> <p><b>Endo.</b> En el 91, en el 91, en el 90-91.</p> <p><b>Endor.</b> ¿En dónde fue el curso?</p> <p><b>Endo.</b> En Valle de Bravo, Para este, mis recuerdos, ¡yo estaba feliz!, porque ya el maestro que estaba aquí, el maestro Rafael, ¿no se sí tu lo conociste? El director, ya me había dicho anteriormente: “A usted le gusta todo esto, vaya a tomar el curso”; “no maestro es que esto es que lo otro, no tengo tiempo”, ¡bueno! mi mamá estaba buena para ese entonces. “no maestro”. Y entonces otra vez hubo oportunidad: “Maestra otra vez tiene la oportunidad, váyase a Valle de Bravo” y ahí va con mi director “va a estudiar lo de actividades culturales” o sea no tenía yo idea de que era, si no lo había tomado.</p> <p>Y ya me fui, me autorizo el supervisor, estaba la maestra Carlota, y ella me dijo, “tu te vas, te va a gustar mucho, te va a gustar, vas a aprender mucho, ¡ándale anímate! “bueno si me propone el <i>diré</i>”. Me propusieron los tres, y es como me fui, y estuve tres años trabajando de MAC.</p> <p><b>Endor.</b> ¿Y cuál es tu experiencia general sobre el Plan?</p> <p><b>Endo.</b> ¿Sobre el plan? Pues en primer lugar fue personal, porque yo</p>	<p>PACAEP. Expectativas.</p> <p>La maestra manifiesta resistencia a incorporarse al plan por motivos personales “no maestro es que esto es que lo otro, no tengo tiempo”, bueno mi mamá estaba buena para ese entonces. “no maestro”.]</p> <p>Es invita por parte de la dirección de la escuela, por considerar que a la maestra le gusta las actividades culturales, y ella expresa felicidad de ser reconocida y considerada aunque manifiesta que “no tenía idea de que era” PACAEP</p> <p>CAPACITACIÓN. Efectos. <i>Aspecto personal.</i></p>
--	---

<p>según como fui educada, como siempre mi mamá trabajo en casa, yo estuve encerrada en el cuarto, las patronas eran personas extranjeras que no les gustaban los niños, y menos aún que anduvieran dando lata, entonces yo, haz de cuenta que estuve en un convento, iba a la primaria me regresaba a comer y a mi cuarto. Así fueron los cinco años porque el sexto ya lo hice con una tía, entonces yo me críe sumamente encerrada, tímida, cohibida no me gustaba hablar, ¡así una cosa especial conmigo!, y sin hermanos no tenía con quien discutir, yo platicaba sola con mis muñecas, yo era la comadre, y la mamá. Yo me acuerdo muy bien.</p> <p>Entonces este programa me ayudo muchísimo pues a pesar de que yo había estudiado la normal y todo eso, pues no me gustaba hablar. Yo me iba hasta la última banca en la normal, porque no quería hablar, a todo le tenía miedo, a pesar de todo eso, mi mamá me dejo para que yo sola me fuera ayudando, porque ella no me iba a andar acompañando siempre.</p> <p>¡Me ayudo mucho! porque cuando empecé a estudiar el programa y que empezamos a ver que actividades, porque ya vez que ahí no esta uno sentado, pues tienes que participar. Me costo mucho trabajo participar, y pues ¿cómo se dice, este? Integrarme ¿no? con los demás compañeros, pero a través ahora sí ya con el tiempo me ayudo muchísimo.</p>	<p>Uno de los aspectos que reconoce la maestra que fue afectado por el curso de PACAEP, es “<i>en primer lugar fue personal</i>” y pone énfasis en este aspecto al contar su historia de vida: “<i>yo me críe sumamente encerrada, tímida, cohibida, no me gustaba hablar, ¡así una cosa especial con migo!, y sin hermanos no tenía con quien discutir, yo platicaba sola con mis muñecas, yo era la comadre, y que la mamá.</i>”</p> <p>Considera que: “<i>este programa me ayudo muchisimo pues a pesar de que yo había estudiado la normal y todo eso, pues no me gustaba hablar. Yo me iba hasta la ultima banca en la normal, porque no quería hablar, a todo le tenía miedo</i>”.</p> <p>[parece que el hecho de capacitarse en el Plan de Actividades Culturales, ha provocado en la maestra un rompimiento con la formación que traía desde su niñez, que ahora reconoce no pudo cambiar ni aun estudiando la normal]</p> <p>CAPACITACIÓN. Efectos.</p> <p>La maestra reconoce a las actividades de capacitación como los elementos que producen cambios en ella, y lo manifiesta cuando dice: <i>¡Me ayudo mucho porque cuando empecé a estudiar el programa y que empezamos a ver que actividades, porque ya vez que ahí no esta uno sentado, pues tienes que participar. Me costo mucho trabajo participar, y pues ¿cómo se dice, este? Integrarme ¿no? con los demás compañeros, pero a través ahora si ya con el tiempo me ayudo muchisimo</i>”.</p>
---	--

<p>Yo desde esa época, la maestra Carlota me conocía, me conocía, y de que regrese del curso y empecé a trabajar, ¡para mi fue un despertar! porque se me quito, todavía soy tímida y todavía soy cohibida, pero ya no como entonces, aquí empecé a trabajar y todo eso, empezamos a hacer salidas y todo lo que tú quieras.</p>	<p>CAPACITACIÓN. Efectos.</p> <p>La maestra cuenta una nueva historia de sí misma a partir de su capacitación. De regreso del curso la profesora empieza a trabajar y se da cuenta de su nueva práctica y dice, “¡para mi fue un despertar!” parece que hace una diferenciación entre lo que venía haciendo y lo que ahora hace y entre lo que era y lo que es: “<i>porque se me quito, todavía soy tímida y todavía soy cohibida, pero ya no como entonces, aquí empecé a trabajar y todo eso, empezamos a hacer salidas y todo lo que tú quieras</i>”]</p>
<p>Entonces, todo eso, el programa me ha ayudado personalmente [se refiere a su modo personal de ser]. Así que primero que nada en mi persona, porque no sería con los niños, así que igual con los niños, y como que ya no tuve miedo a nada, participe, y así ¡me ayudo mucho el primer curso que tome! igual con los niños, como que ya tenía yo más confianza para hablarles, para platicar con ellos y todo eso, y este, pon tu que la primera vez que tome el programa no. Ya a través que experimentas, vas tomando más confianza pero sí ¡me ayudo mucho!</p>	<p>CAPACITACIÓN. Efectos.</p> <p>Menciona recurrentemente la importancia que tuvo el curso en el aspecto <i>personal</i> y como los cambios que se dan en ella como persona, repercuten en el desempeño como maestra “<i>Entonces todo eso el programa me ha ayudado personalmente. Así que primero que nada en mi persona, porque no sería... con los niños, así que igual con los niños, y como que ya no tuve miedo a nada, participe, y así me ayudo mucho el primer curso que tome. igual con los niños como que ya tenía yo más confianza para hablarles, para platicar con ellos y todo eso y este, pon tu que la primera vez que tome el programa no.</i>”</p> <p>También expresa que “<i>Ya a través que experimentas, vas tomando más confianza pero sí. ¡me ayudo mucho!</i>”]</p> <p>[La maestra ha asistido al curso varias veces. Reconoce que el curso tuvo ciertos efectos en ella; más adelante menciona que los cambios que nota en su persona con relación a los niños, no se dan en el primer curso que recibe. Lo que lleva a considerar que el proceso de cambio en la práctica docente de los maestros es un proceso de más largo plazo y que esta mediado por la experiencia.]</p>

<p>Entonces, a mi me quitaron el grupo. Tenía yo, estaba yo comisionada, en ese año, tenía yo en la mañana y en la tarde, trabajaba con grupo, trabajaba por horas. ¡No! ¡a mi me fascinó muchísimo el programa! porque desde entonces salidas a museos, salidas a muchas partes con los niños, y me gusto muchísimo. Pero ya después me dijeron que, ya no podía tomar el curso hasta cierto tiempo y ya hubo necesidad de la escuela y me integraron a grupo en las dos escuelas, porque estaba yo en la “Vicente Guerrero”, y en la “Conferencia” en la tarde, aquí estuve un año, pero en la “Vicente Guerrero” estuve dos años comisionada.</p> <p>Ya se paso, el año siguiente me nombraron con grupo, y ya no, ya no participe, pero más sin embargo, no hice las visitas a la comunidad, pero más sin embargo, hacia las actividades que hacíamos cuando estuve comisionada.</p> <p><b>Endor.</b> Tu trabajo ¿Cómo fue tu trabajo con proyectos, cuál fue tu experiencia?</p> <p><b>Endo.</b> Pues la experiencia fue principalmente el conocimiento de muchas cosas, que uno no sabe, entonces, en ese entonces, si no que a través de los proyectos, con eso de que investigas, en libros, o en eso, de cualquier forma, pues ya vas teniendo más conocimiento y se te va haciendo más fácil el trabajo.</p> <p><b>Endor.</b> ¿El trabajo en el aula?</p> <p><b>Endo.</b> El trabajo en el aula, y personalmente también, bueno en ese entonces yo tenía libertad de irme un día, nos daban un día, el miércoles, el viernes creo. Nos daban un día a la semana para hacer tus investigaciones, todo lo que tu necesitabas, pues yo me podía ir a una biblioteca, me podía ir a distintos lugares, y traerles información a los</p>	<p><b>MÉTODO DE PROYECTOS.</b> El maestro y su práctica.</p> <p>La maestra basa la aceptación en el programa en las actividades que requiere el desarrollo de proyectos “¡No! a mi me fascinó muchísimo el programa, porque desde entonces salidas a museos, salidas a muchas partes con los niños, y me gusto muchísimo.”</p> <p><b>MÉTODO DE PROYECTOS.</b> El maestro y su práctica.</p> <p>Para la maestra el conocimiento es una de las principales experiencia que le otorga el trabajar con método de proyectos, ella ve el conocimiento como herramienta para facilitar su trabajo: “<i>la experiencia fue principalmente el conocimiento de muchas cosas, que uno no sabe, entonces en ese entonces; sino que a través de los proyectos, con eso de que investigas, en libros, o en cualquier forma, pues ya vas teniendo más conocimiento y se te va haciendo más fácil el trabajo</i>”</p> <p>La maestra regresa continuamente al efecto personal que, la capacitación provoca en ella, a partir de los procesos de indagación que se generan al poner en práctica la metodología de proyectos; “<i>yo tenía libertad de irme un día, nos daban un día, el miércoles, el viernes creo. Nos daban un día a la semana para hacer tus investigaciones, todo lo que tu necesitabas, pues yo me podía ir a una biblioteca, me podía ir a distintos lugares, y traerles información a los niños o ir a tal biblioteca y ahora para la</i></p>
---	--

<p>niños o ir a tal biblioteca y ahora, para la próxima vez o el próximo proyecto ¡ya se donde los voy a llevar!</p> <p>Pero pues sí, sí ayuda bastante, mucho ayuda, y además es ¡el cambio! ¡el cambio con los niños! porque pues están acostumbrados a que les dictes o que lo copien, y eso; entonces ya con esto a ellos les va ayudando porque además ellos van haciendo sus propios trabajos.</p> <p><b>Endor.</b> ¿Notaste diferencia cuando trabajabas con proyectos y cuando trabajabas por asignaturas?</p> <p><b>Endo.</b> Pues sí, porque por asignaturas bueno les das el resumen y eso, porque te digo que así estaba yo acostumbrada, les dabas el resumen y todo; y ya después, pues ya ¡no! por que ya ves el cambio, ya les haces pregunta a los niños, que ellos investiguen y sí se nota el cambio.</p> <p><b>Endor.</b> ¿No tuviste dificultades en cuanto a integrar contenidos del currículo a los proyectos?</p> <p><b>Endo.</b> Sí, desde, o sea la primera vez que tome el programa sí se hace difícil porque tu no llevas esa forma de trabajar, y como que sí, sí se me hizo difícil.</p>	<p><i>próxima vez o el próximo proyecto ya se donde los voy a llevar”</i></p> <p><b>MÉTODO DE PROYECTOS.</b> Alumnos.</p> <p><i>La maestra dice que “sí, sí ayuda bastante, mucho ayuda, y además es ¡el cambio! ¡el cambio con los niños!, porque pues están acostumbrados a que les dictes o que lo copien, y eso; entonces ya con esto a ellos les va ayudando porque además ellos van haciendo sus propios trabajos”.</i></p> <p>[Existe una persistencia de la maestra en destacar el cambio en su persona y ahora en los niños, ella comenta con cierto asombro <i>¡El cambio en los niños!</i> y al parecer con el MP cambian las <i>costumbres</i> de la escuela, de la copia y el dictado, por la participación de los alumnos.]</p> <p><b>METODO DE PROYECTOS.</b> Obstáculos para su práctica.</p> <p><i>La Maestra cree que hay diferencias cuando trabaja con proyectos y por asignaturas, dice, “.por asignaturas bueno les das el resumen y eso, porque te digo que así estaba yo acostumbrada, les dabas el resumen y todo; y ya después, pues ya no, por que ya ves el cambio, ya les haces pregunta a los niños, que ellos investiguen y si se nota el cambio”</i></p> <p>[Se distingue en el discurso de la maestra dos elementos que influyen en la práctica del <i>Método de Proyectos</i>: la cultura escolar de <b>“la copia” “el dictado” y “el resumen”</b> y su acción en la reproducción de dicha cultura.]</p> <p><b>METODO DE PROYECTOS.</b> Obstáculos para su práctica.</p> <p><i>La maestra manifiesta que “la primera vez que tome el programa si se hace difícil porque tu <b>no llevas esa forma de trabajar</b>, y como que sí, sí se me hizo difícil.</i></p>
--	--

<p><b>Endor.</b> ¿ Durante todo el año o en los primeros proyectos?</p> <p><b>Endo.</b> No, los primeros, aunque de todas maneras, ya se va dificultando menos, menos, pero hay veces que sí, sobre todo cuanto te piden un concurso de algo, dices pues: ¿cómo le voy a hacer? porque estos, estos contenidos no se llevan con lo que me están pidiendo, es en esa forma como se dificulta, pero pues hay le tiene que ir uno agregando o acomodando.</p> <p><b>Endor.</b> ¿Y cuáles eran los criterios para ir agregando o acomodando? (la maestra no me entiende) ¿Que criterios usas para decir este contenido va aquí, o este va a acá, o este definitivamente lo descarto porque no...?</p> <p><b>Endo.</b> Por ejemplo si están en el concurso de un himno, Himno Nacional, y por ejemplo si yo iba ya atrasada, no, no atrasada, si no que esos contenidos los tenía que ver hasta más adelante, pues de alguna forma los tenía que ver antes, aunque los volvía a repasar cuando ya nos tocaba.</p> <p><b>Endor.</b> Aja. Dame un ejemplo de proyecto que trabajaste y cuáles contenidos metiste ahí, y por qué los integraste.</p> <p><b>Endo.</b> Ummm, ¿de esa época?</p> <p><b>Endor.</b> O de ahora.</p> <p><b>Endo.</b> Ummm, este, bueno por ejemplo, ahorita se me dificulto un poco, en este año, sobre el proyecto de ciencia y tecnología, que había que hacer los experimentos, entonces ahí un poco, se me dificulto, pero pues fuimos viendo los libros y le pedí ayuda también a la maestra de USAED que también está aquí, le digo: “hay mira, es que tenemos que hacer este proyecto, pero hay contenidos que no van aquí”. Entonces es ir leyendo el programa para ir viendo cuales contenidos tienes que</p>	<p>Aquí menciona la maestra que las dificultades que encuentra para desarrollar la metodología de proyectos, es el hecho de <b>no llevar esa forma de trabajar</b> , y que se puede entender por lo que menciona anteriormente que romper con la costumbre de “<b>la copia</b>” “<b>el dictado</b>” y “<b>el resumen</b>” para poner en práctica el <i>Método de proyectos</i>, le resulta difícil.</p> <p><b>MÉTODO DE PROYECTOS.</b> Organización escolar.</p> <p>Dice que el trabajo con el método de proyectos, “<i>se va dificultando menos, menos, pero hay veces que si, sobre todo cuanto te piden un concurso de algo, dices pues ¿cómo le voy a hacer? porque estos, estos contenidos no se llevan con lo que me están pidiendo, es en esa forma como se dificulta, pero pues hay le tiene que ir uno agregando o acomodando.</i>”</p> <p>[El “<i>agregar o acomodar</i>” que menciona la maestra da cuenta de las adecuaciones que va haciendo a la metodología, las cuales responden a los requerimientos de la organización escolar.]</p>
--	--



agregar ahí, que aunque no te tocan verlos en este mes, pero los puedes ver, y ya después hasta a los niños se les hace más fácil porque ya los viste; ya les vas a cambiar nada más la forma de cómo volverlos a repetir o enseñar, y a ellos se les hace más fácil.

**Endor.** ¿Las respuestas que tenías con los niños, al ir desarrollando los proyectos, veías que eran más completas, eran más globales, integraban más cosas, qué sucedía?

**Endo.** Sí, bueno sí, la primera vez que tome el programa, a ellos también se les hizo difícil, pues daban, me dieron grupos chicos, allá me dieron segundo año, pues ya ves los niños de segundo tienen otra, ¡su vocabulario! es diferente a los niños grandes, aquí tenía cuarto y tercero, y aún también, ya los de cuarto ya sabían explicar un poquito más.

Pero sí fuero planteando sus preguntas, y decían: mejor escribimos esto y lo otro, y ellos ya fueron entendiendo como se iba a trabajar. Ahora igual, nos hemos tardado un poco, porque, han sido muchas preguntas y ahorita estamos en el de Navidad. Entonces ellos como quisieran preguntar muchísimo, muchísimo. Me adapte a las preguntas que ellos ya tenían, que me habían dicho, entonces, a veces también por el trabajo de la escuela, yo siento que es más fácil trabajar sin grupo[quiere decir comisionada].

**MÉTODO DE PROYECTOS:** Alumnos.

Considera que a los a los alumnos también se les dificulta el desarrollo de proyectos de aula, *“se les hizo difícil, los niños de segundo tienen otra, su vocabulario es diferente a los niños grandes, aquí tenía cuarto y tercero, y aún también, ya los de cuarto ya sabían explicar un poquito más.*

[La dificultad para los alumnos, parecen según lo que menciona la maestra, estar relacionada con las características de los niños pequeños y la capacidades de explicación, que todavía no adquieren.]

Sin embargo más adelante explica que, los niños *“van entendiendo como se iba a trabajar”* y hay una respuesta de los niños, *“Entonces ellos como que quisieran preguntar muchísimo, muchísimo.*

**MÉTODO DE PROYECTOS.** Organización escolar.

Ante las circunstancias que se le presentan, por un lado las exigencias de la escuela que ella refiere como *“trabajo de la escuela”* y por otro lado la demanda de los niños para investigar, la maestra concluye que *“siento que es más fácil trabajar sin grupo, refiriéndose a estar comisionada como MAC.*

<p><b>Endor.</b> ¿Comisionada?</p> <p><b>Endo.</b> ¡Ajamm! que con grupo, porque sin grupo, tu te sientes más libre para hacer las investigaciones, pero aquí, no, no puedo, y aun teniendo la doble plaza peor, porque de tal a tal hora entro. ¡Yo me siento atada! no me puedo mover así, pero bueno me tengo que aguantar.</p> <p><b>Endor.</b> ¿Atada a...?</p> <p><b>Endo.</b> Atada a que yo no. Sí, mira ahorita salimos a las doce y media, entonces entro a la una y media, ir a Tlanepantla, o hacer un recorrido, lo más cerca que me queda no me da tiempo. Y ya nada más dejo tarea a los niños o sí no, no les dejo.</p> <p><b>Endor.</b> Entonces cuáles son los requerimientos que necesitas para trabajar con proyectos ¿tu consideras que son más que para trabajar por asignaturas?</p> <p><b>Endo.</b> No, mmm.</p> <p><b>Endor..</b> Por decir, sí tu trabajas por asignaturas, los requerimientos son diferentes a los de por proyectos?</p> <p><b>Endo.</b> ¡Ah! sí. ¡Ah! sí. ¡Sí!.</p> <p><b>Endor.</b> ¿Podrías decirme cuáles son las diferencias?</p> <p><b>Endo.</b> Pues, sí tu trabajas, sí yo trabajo por áreas, como ya vienen ahí en los libros y soy una persona que nada más le voy a dar lo que dicen los libros [de texto], pues eso lo voy a manejar fácil, por áreas, y ya hasta ahí se quedan los niños. La diferencia en los proyectos ¡no?, es que ellos van a investigar. Ellos te van a decir a veces hasta las respuestas, y por áreas no.</p>	<p>MAESTRO. posibilidades de cambio de su práctica</p> <p>La conclusión que tiene la maestra de que <i>es más fácil trabajar como comisionada</i>, la sostiene en la idea que <i>“sin grupo, tu te sientes más libre para hacer las investigaciones”</i> e incluye otro elemento como dificultad para desarrollar la metodología de <i>proyectos</i> (que ella menciona como investigaciones) <i>“la doble plaza”</i> que la pone en condiciones de limitantes de tiempo y de acción, <i>“ porque de tal a tal hora entro, ¡yo me siento atada! no me puedo mover así, pero bueno me tengo que aguantar.</i></p> <p>[Destaca la condición laboral como un elemento que impide que la maestra pueda desarrollar el Método de proyectos. También el hecho de que se sienta <i>atada</i>, y que las condiciones en las que se encuentra la lleven a la resignación]</p> <p>MAESTRO. Reconocimiento de su práctica.</p> <p>La maestra considera que el trabajo con proyectos demanda del maestro mayor acción. <i>“si yo trabajo por áreas, como ya vienen ahí en los libros y soy una persona que nada más le voy a dar lo que dicen los libros, pues eso lo voy a manejar fácil por áreas, y ya hasta ahí se quedan los niños.</i></p> <p>La maestra considera que el trabajo por asignaturas, esta basado en el uso del libro (de texto) y que una actividad con esas características facilita la tarea del maestro y limita el desarrollo de los niños.</p>
--	---

<p><b>Endor.</b> Entonces, para trabajar por proyectos ¿Qué es lo que tu requieres, a que te obliga?</p> <p><b>Endo.</b> A que el niño se enseñe desde chico a ser investigador, a que no este nada más ahí sentado, que tenga inquietud de saber como se hizo esto, a que haga preguntas no solamente a mí, en su casa, en todas partes; así el niño va desarrollando más su memoria, su mente.</p> <p>Pues si los tenemos nada más por áreas, yo siento que nada más va estar esperando que tu le enseñes y a ver los libros, pero con los proyectos ¡no!, los mandamos a investigar, aunque sea ahí a la esquina, aunque sea con el vecino, pero ellos van a investigar, entonces, se vuelven más activos, no en cuestión de inquietos o de latosos, sino activos y que ellos digan: ¡pues ahora vamos a hacer esto maestra! o ¿cómo se hace esto? o algo, ellos luego están preguntando. Este grupo que tengo es sumamente inquieto, es muy despierto, no se, a ellos dales y dales y dales más cosas, ¡porque sí!</p> <p><b>Endor.</b> ¿Qué, qué es lo que quieres decir con investigar, qué es lo que hace el niño cuando investiga?</p> <p><b>Endo.</b> Por ejemplo ahorita tenemos el proyecto de la Navidad, entonces hicieron sus preguntas, varias preguntas, una de ellas es que, por qué se come esto y lo otro en Navidad, el otro que porque cae nieve, y el otro le dice: “bueno, que no sabes que es invierno” ¡no!, ¡no!, déjenlo, tenemos que investigar, sí es invierno, pero, ¿por qué es invierno? A él le interesa por qué cae la nieve. Entonces en donde lo vamos a investigar, “Ustedes creen que lo podemos investigar” pues ya empiezan a decir: pues que en una enciclopedia, que en la biblioteca, que en esto, que en otro.</p>	<p><i>MÉTODO DE PROYECTOS. Alumnos.</i></p> <p><i>Y la diferencia en los proyectos ¿no?, es que ellos van a investigar. Ellos te van a decir a veces hasta las respuestas, y por áreas no.”</i></p> <p><i>MÉTODO DE PROYECTOS. Alumno y desarrollo cognitivo.</i></p> <p>La maestra considera que para el trabajo con proyectos el niño tiene “<i>que enseñarse desde chico a ser investigador. A que no este nada más ahí sentado, que tenga inquietud de saber como se hizo esto, a que haga preguntas no solamente a mi, en su casa, en todas partes; así el niño va desarrollando más su memoria, su mente”.</i></p> <p>[La maestra describe un niño inquisitivo, con inquietud de saber .La maestra parece que plantea algo que en su hablar discurre muy lógicamente; la investigación como motor de actividad y la actividad como productora de desarrollo cognitivo.]</p> <p><i>METODO DE PROYECTOS. Alumnos Investigación.</i></p> <p>La investigación parece ser importante para la maestra y la describe con respecto al niño como: “<i>los mandamos a investigar, aunque sea ahí a la esquina, aunque sea con el vecino, pero ellos van a investigar, entonces se vuelven más activos, no en cuestión de inquietos o de latosos, sino activos y que ellos digan: ¡pues ahora vamos a hacer esto maestra! o ¿cómo se hace esto? o algo, ellos luego están preguntando.</i></p> <p>La investigación que realizan los alumnos, como la describe la maestra, es la indagación de sus propias dudas y la búsqueda de respuestas en diversas fuentes.</p>
--	---

<p>Entonces, yo digo que los proyectos, si les ayudan a los niños, sobre todo a despertar que no estén ahí nada más tranquilos, si no que despierten, que les interese más el estudio, porque hay niños que si no les das las cosas, pues no, no lo hacen, les tienes que dar todo por escrito y ya nada más como receta, sobre todo, los flojos, los niños flojos, sobre todo con ello, porque ya ellos se van a preocupar por hacer las cosas.</p> <p><b>Endor.</b> Y con respecto a ti, nos decías de los niños, sobre lo que hacen los niños, qué les demanda el proyecto, el trabajo con proyecto, la realización de investigaciones, tienen que investigar, tienen que ser más activos, todo esto. Y con respecto a ti, ¿qué es lo que te demanda o te obliga, qué es lo que tienes que hacer para poder trabajar con proyectos?</p> <p><b>Endo.</b> Pues...</p> <p><b>Endor.</b> ¿Qué es lo que necesitas o qué es lo que requieres?</p> <p><b>Endo.</b> Pues prácticamente lo mismo, porque fíjate, si yo anteriormente que no tomaba el programa, yo no me preocupaba por... y tenía mas tiempo, por leer en algún libro, hacer alguna investigación también, preguntar o sea en libros ¿no? En algún lado, y nada más lo que daban los libros, y ahora no, ahora ya siento que, siento necesidad de saber más, para poder ayudar a los alumnos, ¡guiarlos! guiarlos. Entonces no me puedo quedar, a mi lo que... a mi lo malo es el tiempo, es el tiempo, que no me deja moverme, porque de ahí en fuera mira yo me iría no se hasta donde, por investigar, para guiar a los niños.</p>	<p><b>MÉTODO DE PROYECTOS.</b> Alumno.</p> <p>La maestra dice que la aplicación del método de proyectos tiene ciertos efectos en los niños <i>“los proyectos, si les ayudan a los niños, sobre todo a <b>despertar</b> que no estén ahí nada más tranquilos, sino, que despierten, que les interese más el estudio, porque hay niños que si no les das las cosas, pues no, no lo hacen, les tienes que dar todo por escrito y ya nada más como receta, sobre todo, los flojos, los niños flojos, sobre todo con ello, porque ya ellos se van a preocupar por hacer las cosas.”</i></p> <p>[Llama la atención la expresión de la maestra cuando considera que el MP ayuda a los niños a <i>“despertar”</i> la palabra nos confronta con una percepción de la maestra de un alumno <i>“dormido”</i> inactivo. ]</p> <p><b>CAPACITACIÓN, Efectos.</b></p> <p>La maestra, hace comparación entre la práctica que realizaba antes de la capacitación en PACAEP y su desempeño como MAC, <i>“si yo anteriormente, que no tomaba el programa, yo no me preocupaba por y tenía mas tiempo, para leer en algún libro, hacer alguna investigación también, preguntar o sea en libros ¿no? en algún lado...”</i></p> <p>La maestra reconoce que su práctica anterior al curso transcurría sin la preocupación de información y formación profesional y que después de PACAEP, ella se ocupa de informarse en diferentes fuentes.</p> <p><b>MÉTODO DE PROYECTOS.</b> El maestro y su práctica.</p> <p>[La metodología de proyectos a logrado despertar en la maestra, la necesidad de saber, pero un saber para los otros, sus alumnos, ella lo manifiesta como sentimiento: <i>“siento necesidad de saber más, para poder ayudar a los alumnos, ¡guiarlos! guiarlos.”</i>]</p>
---	---

<p>Apartir de que yo tome este programa me he vuelto muy inquieta, con migo misma y con ellos “que hagan acá, que esto y lo otro” “Que cómo le vamos a hacer para que estén bien las cosas”. Bueno aquí en la escuela, bueno tu andas como comino, corres para allá, pa’ca. Porque aquí tu no me ves que ande caminando [la maestra sonrío ante la expresión “<i>andas como comino</i>” que pretende decir que la solicitan o le comisionan varias cosas] para allá y para acá. Entonces hasta uno mismo se vuelve inquieto por saber más, lo que pasa es el tiempo.</p> <p>Para mi siempre que me piden una pregunta así de los programas, ¡El tiempo! el tiempo, porque yo te aseguro que si tuviera nada más una plaza, haría muchas cosas ¿no?, pero desgraciadamente en muchos casos de nosotros, tenemos que trabajar dos turnos por alguna necesidad, y ya no puedes. Y eso que yo no tengo hijos, me puedo mover. Pero por ejemplo el sábado, pues es el único día que mi mamá come bien, sábado y domingo y tengo que atenderla, si yo tuviera más hermanos, pues nos cambiaremos, yo mañana, tu pasado. A mí el tiempo es el que no me ayuda.</p>	<p><i>MÉTODO DE PROYECTOS. Tiempo. Demanda del método de proyectos.</i></p> <p>[Las palabras de la maestra denotan también cierta desesperación por no tener condiciones para el desarrollo de proyectos en la escuela, la maestra se siente desesperada ante el <i>tiempo</i>, como factor de imposibilidad de acción, y dice que, “<i>lo malo es el tiempo, es el tiempo, que no me deja moverme, porque de ahí en fuera mira yo me iría no se hasta donde, por investigar, para guiar a los niños</i>”]</p> <p>MAESTRA. Reconocimiento de su práctica.</p> <p>La maestra describe su práctica docente, en esta descripción ella se percibe como un sujeto “<i>inquieta, con migo misma</i>” y como alguien que paso de ser invisible en la escuela a ser indispensable: “<i>que hagan acá, que esto y lo otro’ Que cómo le vamos a hacer para que estén bien las cosas’. Bueno aquí en la escuela, bueno tu andas como comino</i>”.</p> <p><i>MÉTODO DE PROYECTOS. Obstáculos para la práctica.</i></p> <p>La maestra habla de las dificultades que encuentra para trabajar con proyectos, “<i>¡El tiempo! el tiempo, porque yo te aseguro que si tuviera nada más una plaza, haría muchas cosas ¿no?, pero desgraciadamente en muchos casos de nosotros, tenemos que trabajar dos turnos por alguna necesidad, y ya no puedes. Y eso que yo no tengo hijos, me puedo mover. Pero por ejemplo el sábado, pues es el único día que mi mamá come bien, sábado y domingo y tengo que atenderla...</i>”</p> <p>Hay tres elementos que la maestra menciona como determinantes en la realización de proyectos, uno es el tiempo, otro las condiciones laborales y el tercero, la condición de madre o de hija única a cargo de su madre.</p>
---	---

<p><b>Endor.</b> Y estos ocho años que tienes de trabajar, casi nueve años, con el programa de PACAEP ¿siempre haz puesto en práctica los proyectos?</p> <p><b>Endo.</b> No, todo el tiempo no, pero sí los he llevado a cabo.</p> <p><b>Endor.</b> ¿Cómo ha sido? ¿Qué retomas? ¿Cómo los trabajas?</p> <p><b>Endo.</b> Hay días o meses, según, cuando me mandan los concursos me olvido de los proyectos. Bueno cuando ya los quieren para rápido. Entonces me dedico así nada más a terminar lo que nos están pidiendo y ya después, pues sí ya estamos más tranquilo, entonces ya, vuelvo a tomar los proyectos.</p> <p><b>Endor.</b> Pero cuando trabajas por áreas o asignaturas ¿Tú práctica es igual o es diferente cuando trabajas con proyectos?</p> <p><b>Endo.</b> No. Es diferente. ¿la práctica? O sea...</p> <p><b>Endor.</b> ¿Tratas de darle la misma orientación que con proyectos?</p> <p><b>Endo.</b> Aunque estoy trabajando con áreas... Fíjate que a pesar de que trabajo con áreas, por ejemplo esta semana, Le pongo de todo. Y me... ¡Me desespero! porque ya me acostumbre con el programa [la maestra se refiere al PACAEP y a la metodología de proyectos] ya me acostumbre con el programa a trabajar con él.</p>	<p><i>MÉTODO DE PROYECTOS.</i> Organización escolar. Concursos.</p> <p>La maestra manifiesta que su trabajo docente no se ha basado todo el tiempo en el método de proyectos, que “cuando me mandan los concursos me olvido de los proyectos. Entonces, me dedico así nada más a terminar lo que nos están pidiendo, y ya después, pues, sí ya estamos más tranquilo entonces ya vuelvo a tomar los proyectos”</p> <p>Existen acciones diversas por parte del maestro, que responden a las diversas condiciones que se le presentan en la escuela.</p> <p>MAESTRA. Posibilidad de cambio de práctica.</p> <p>La maestra menciona que su práctica es un devenir entre el trabajo con áreas la metodología de PACAEP, “<b>Le pongo de todo.</b> Y me ¡me desespero!, porque ya me acostumbre con el programa [la maestra se refiere al PACAEP y a la metodología de proyectos.</p> <p>[Llama la atención dos elementos en lo que dice la maestra, uno es <b>Le pongo de todo</b>, que habla de que el maestro modifica la propuesta de acuerdo a las condiciones de trabajo docente y el otro <b>que ¡me desespero!</b> que deja al descubierto los malestares que se generan ante las circunstancias que vive en la escuela]</p>
--	---

**Endor.** Con proyectos. ¿Y cuál es la mayor dificultad que encuentras para trabajar con proyectos?

**Endo.** La dificultad, primero es el tiempo y después son las comisiones. Porque hoy me dieron acción social, en todo este mes de diciembre vieras visto, que el convivio para los maestros, que sacar solicitud, que el obsequio que se les va a dar, y vamos a tener una kermesse ahora en el veinte de noviembre, pues para los niños, también de ahí vamos a darles su regalo para el 30 de abril. Entonces somos tres y no nos damos abasto, entonces yo he desatendido el grupo, un poco y nos hemos atrasado, ahí, porque mira en octubre, entramos en... septiembre, octubre, esos dos meses estuvimos muy tranquilos trabajando bien, pero se llegó fines de octubre y ya nada. Aquí soy "la mil usos" desde que tome el programa, me volví, pero así decirlo ¡no se! [risas compartidas – no encuentra la palabra- intervengo "indispensable"] sí indispensable, pon la ofrenda, ¡Ahí voy a ponerla! claro con ayuda de los compañeros, pero yo casi la ponga todo, pasa el día de muertos, luego viene el 20 de Noviembre, y así. Realice un desfile, realizamos un desfile el 20 de Noviembre y la Kermesse, aparte tengo acción social. ¡No! ¡Dios mío! Y ahorita hemos estado con tanto trabajo, que entonces hemos ¿cómo se dice? Pues, perdido el tiempo para hacer los proyectos.

**Endor.** Y esas actividades que mencionas, como la ofrenda y el desfile del 20 de Noviembre, ¿Son parte de un proyecto que tenías con tus alumnos o son actividades sueltas?

CAPACITACIÓN. Efectos.

La maestra vuelve a mencionar que a partir de que se capacitación en PACAEP, su condición dentro de la escuela cambia, "aquí soy 'la mil usos' desde que tome el programa, me volví. Pero sí, no se. [Risas compartidas – no encuentra la palabra- intervengo "indispensable"] si indispensable".

**Endo.** Son actividades sueltas, pero ahorita lo único que tenemos con estos niños en Navidad, porque dije: ahora si ya dedique mucho tiempo a la escuela, ahora a mis niños. Ahora sí terminamos el proyecto de Ciencia y tecnología y empezamos el de Navidad ¡empezamos el de Navidad!

**Endor.** ¿Esas serían los principales problemas?

**Endo.** Sí, el tiempo, las condiciones, y los concursos.

**Endor.** Y la relación con los compañeros maestros y con las autoridades, ¿cuál ha sido?

**Endo.** Tuve muchos problemas en la tarde, porque te digo, no quisieron, no quisieron participar en el desfile, o sea no me han apoyado, el director sí me apoya. Pero los compañeros no.

**Endor.** Pero en cuanto a los proyectos, al trabajo con proyectos en el aula.

**Endo.** ¡Ah bueno! también ahí hay un pequeño problema, porque los niños de la tarde tienen muchos problemas que traen de casa, son niños ahora si que problemáticos, y los tienes que estar guiando como si tu fueras la mamá, la mamá y la maestra, guiarlos porque los niños traen malos hábitos, vienen mal comidos, los papas no les compran lo suficiente que se necesita, faltan mucho, no puedo contar así, con el grupo de la tarde he querido poner la pastorela, no se puede porque faltan, y te faltan un día, y vienen vienen un día y faltan cinco. Tengo un niño que desde que entramos ningún cuaderno le han comprado, y en ese hace todo.

Ayer tuve junta con los papas para el convivio del día 9 de diciembre, me faltaron seis papas y son de los que nunca vienen.

MAESTRO. Comunicación con las autoridades.

*“no me han apoyado, el director si me apoya. Pero los compañeros no”.*



**Endor.** Con respecto a contextualizar, incluir el contexto de la escuela, la comunidad en los proyectos ¿cómo lo haces, si lo haz hecho?

**Endo.** ¿Te refieres a las salidas?

**Endor.** ¿Cómo contextualizas? ya ves que el plan pretende la contextualización de los conocimientos, una relación de lo que trabajas en el aula con el contexto social y cultural de la comunidad.

**Endo.** De fuera ¡bueno! de las salidas que hemos tenido empezamos a comparar. Los recorridos que hemos tenido, porque aquí en la mañana hice el recorrido entres días, porque están chiquitos y no aguantan, esta chica la comunidad, pero no aguantan entonces salimos los tres días, en la tarde nos falta todavía, entonces entramos al salón a comparar como lo bueno, lo malo, lo que le hace falta a la comunidad y como lo resolveríamos, eso es, eso hemos hecho.

O siguen comparando también sus comunidades de ellos, dicen: aquí hay esto y allá en mi colonia no lo hay, y fíjese que allá en mi colonia seguido se están peleando y aquí el día que salimos nadie se peleaba, y ahí empezamos a comparar y empezamos a platicar.

**Endor.** ¿Pues no se si tengas algún otro aspecto importante que platicarnos?

<p><b>Endo.</b> No pues es que para mí lo importante es el programa, y como le digo a los compañeros habían de tomar el curso porque les va ayudar en su persona, les va ayudar a que uno cambie, y ese cambio lo va uno a ¿Cómo se dice? [Intervengo: reflejar] sí, reflejar en los niños, y los niños igual, también cambian.</p>	<p>PACAEP. Concepción.  <i>“para mí lo importante es el programa, y como le digo a los compañeros habían de tomar el curso porque les va ayudar en su persona, les va ayudar a que uno cambie, y ese cambio lo va uno a... ¿Cómo se dice? [Intervengo: reflejar] sí, reflejar en los niños, y los niños igual, también cambian.”</i></p>
<p>Entonces, yo para mí una cosa importante es el programa, hay cosas, tiene cosas muy buenas, por lo menos que nos ayuda en todo, y sí te diré como ven tus trabajos y ven todo, como que dicen los compañeros quiere quedar bien con alguien o a alguien le esta haciendo “la barba”, pero no de eso no se trata, yo se lo digo. Todavía en la tarde hay mucha envidia, porque han visto que he salido, que he hecho, lo otro y no lo había hecho nadie, cuando llegue a esta escuela, tengo apenas dos años; nadie había hecho el desfile. Entonces creen que uno queda bien, y les digo: tomen el programa, entonces van a saber porque lo hago. Así es que, yo estoy muy contenta con el programa, si todavía no me jubilara le seguía, pero no se hasta cuando (pregunto ¿Piensas jubilarte? Pues es que es mi mamá la que me... y luego ya me desespero, la verdad, no me están ayudando o yo soy la que no me estoy dando a entender bien. Pero no, yo para mí PACAEP, le agradezco mucho, muchísimo, muchísimo, les debo muchísimo. (La maestra se le corta la voz, y se le humedecen los ojos).</p>	<p>[Hay un reconocimiento por parte de la maestra para el programa como generador de cambio en el docente y en su práctica, que incide en un cambio en los niños.]</p> <p>PACAEP. Concepción.  <i>“Entonces, yo para mí una cosa importante es el programa, hay cosas, tiene cosas muy buenas, por lo menos que nos ayude en todo, y sí te diré como ven tus trabajos y ven todo, como que dicen los compañeros quiere quedar bien con alguien o a alguien le esta haciendo “la barba”, pero no de eso no se trata, yo se lo digo, todavía en la tarde hay mucha envidia, porque han visto que he salido, que he hecho”</i></p> <p>[Considera que el programa ayuda en todo. Sin embargo encuentra que el trabajo con proyectos la vuelve un punto de atención y le genera reconocimientos negativos por parte de sus compañeros.]</p>
<p><b>Endor.</b> Te agradezco, muchas gracias maestra.</p>	<p>MAESTRA.  <i>“Pero no, yo a mi PACAEP, le agradezco mucho, muchísimo, muchísimo, le debo muchísimo.”</i></p>