

FORMACIÓN DOCENTE
¿EN LA CULTURA?

*Un proyecto cultural educativo para
la escuela primaria*

Gloria Evangelina Ornelas Tavárez



**Formación docente
¿en la cultura?**

*Un proyecto cultural educativo
para la escuela primaria*

Colección Textos

•Número 17•

COLECCIÓN
T E X T O S

Formación docente ¿en la cultura?

*Un proyecto cultural educativo para
la escuela primaria*

Gloria Evangelina Ornelas Tavárez

Universidad Pedagógica Nacional
MÉXICO • 2000

Gloria Evangelina Ornelas Tavárez
Formación docente ¿en la cultura?
Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria
Colección **Textos**. Número 17

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Marcela Santillán Nieto

Secretaria Académica

Arturo García Guerra

Secretario Administrativo

Abraham Sánchez Contreras

Director de Planeación

Sonia Comboni Salinas

Directora de Investigación

Elsa Mendiola Sanz

Directora de Docencia

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Pilar Grediaga Kuri

Directora de Intercambio Académico y Relaciones Internacionales

Arturo Ballesteros Leiner

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Coordinador de Unidades UPN

Valentina Cantón Arjona

Directora de Fomento Editorial

María Luisa Erreguerena Albaitero

Subdirectora Editorial

©Derechos reservados por la autora Gloria Evangelina Ornelas Tavárez

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna

Delegación Tlalpan, C. P. 14200, México, Distrito Federal

ISBN 968-7742-92-5

LB1511	Ornelas Tavárez, Gloria Evangelina
M6	Formación docente ¿en la cultura? : un proyecto
O7.3	cultural educativo para la escuela primaria / Gloria Evangelina Ornelas Tavárez. -- México : UPN, 2000 158 p. -- (Colección textos; no. 17) ISBN 968-7742-92-5
	I. Educación Primaria--Investigación--México 2. Plan de actividades culturales de apoyo a la Educación Primaria 3. Prácticas de la enseñanza I. t. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

A la doctora María Antonia Candela Martín
A la doctora Ruth Paradise Loring
Al doctor Eduardo Remedi Alione

quienes me apoyaron académica y afectivamente
en la realización de este trabajo.

A mis compañeros de la UPN,
con quienes ha sido posible la construcción
de espacios generadores de este tipo de logros.

A los creadores (diseñadores) y sostenedores
(maestros normalistas) del PACAEP
por sus múltiples enseñanzas.

A la señora Josefina Mora Morales
por su incondicional apoyo en la captura del presente texto.

INTRODUCCIÓN

Los estudios alrededor de la práctica docente en nuestro país recién se han preocupado por la relación cultura-escuela, así como por la dimensión cultural presente en las interacciones sociales entre enseñantes y alumnos. Dicha situación llama la atención debido al carácter pluricultural que ha prevalecido en México a la internacionalización de la cultura, a los cambios visibles en las identidades locales y étnicas; así como a las constantes adecuaciones culturales de la educación, de la escuela y de la enseñanza en las diferentes regiones y grupos étnicos que acceden y participan en los procesos educativos formales, aun a pesar del proyecto unificador del Estado en torno a la cultura nacional.

En el contexto de las teorías clásicas de la educación (Durkheim, Dewey, Parsons), la relación cultura-escuela aparece desprovista de referentes explícitos que permitan la exposición de la lectura que se hace de la cultura en y para la vida escolar. El uso implícito del término apoya la aceptación universal de una interpretación sociologizante y adaptativa de las culturas diversas y contrapuestas, que entran en juego en un proyecto educativo que persigue el desarrollo del ser humano ideal.

María de Ibarrola plantea que a lo largo del siglo xx encontramos diversos enfoques teóricos de la sociología de la educación que pretenden entender y revelar el significado y el carácter social de la educación; se han estudiado las tensiones y confrontaciones entre el individuo y el ser social, construido este último socialmente en cada sociedad, grupo social o momento histórico, según diferentes ideales, valores, finalidades, etcétera.¹

Sin embargo, el lugar de la cultura no aparece en forma privilegiada para su discusión; el abordaje en el terreno educativo de las tensiones y confrontaciones entre los grupos sociales distintos y desiguales que se articulan en una misma sociedad, no derivó inmediatamente en el estudio de la cultura puesta en juego.

Al interior de estos discursos educativos, el concepto cultural se vuelve estático, se le muestra como totalidad unificada y remitida a lo

¹ María de Ibarrola. *Las dimensiones sociales de la educación*, p. 9.

universal, lo nacional, lo regional, lo local, lo popular; se le cosifica en su relación con la naturaleza, con el significado y el papel de la educación en la sociedad. La educación en este sentido queda reducida a la transmisión de la cultura, en lugar de considerarla el medio a través del cual se accede a la cultura, una forma de ver a las culturas dinámicamente en acción y en relación directa con las funciones educativas tales como la conservación, socialización, reproducción y transformación. Dichas concepciones, retomando a De Ibarrola, se han hecho presentes en las nociones más difundidas entre quienes trabajan en la educación; en las políticas que guían las acciones de nuestro país, determinando las nociones dominantes que se expresan como sentido común entre funcionarios de la educación y la población en general y se traducen en propuestas teórico-metodológicas de: políticas educativas, proyectos curriculares, programas de formación y actualización de profesores, así como de estrategias para el trabajo en el aula.

Con la finalidad de analizar una de las formas en que se expresa esta relación cultura-educación y las dificultades que genera su abordaje y comprensión, me aboqué al estudio del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP). Proyecto educativo cultural que explicita diversas concepciones de lo educativo y lo cultural, así como de las relaciones entre ambas. Fue gestado por la política educativo-cultural del gobierno de Miguel de la Madrid y desarrollado por la Dirección General de Promoción Cultural de la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública durante el periodo 1982-1988, y por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes desde 1998 a la fecha.

Se define a sí mismo como una propuesta educativa del Estado, abierta, discutible, modificable e integradora de precisiones necesarias en función de la práctica,

pretende impulsar la diversificación y 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 educación² [en él] ... se parte de una noción amplia de cultura entendiendo a ésta como un proceso incesante de creación y recrea-

² SEP-PACAEP, *Documento Rector* 1984, p. 7.

ción individuales y colectivas de los distintos sectores sociales y que abarca las actividades y los productos materiales y espirituales que los caracterizan... pretende fomentar un mayor contacto de los niños con la creación cultural como un quehacer inagotable de la sociedad en su conjunto y en el cual ellos tienen un espacio propio. Quehacer que incluye, además de las manifestaciones y expresiones artísticas, a los productos históricos y sociales que constituyen el sustrato de nuestra identidad nacional; a las actividades científicas y tecnológicas porque son otras herramientas del ser humano para conocer y transformar el mundo en que vive. También se consideran las prácticas recreativas, entre otras cosas porque al satisfacer la necesidad de esparcimiento se convierte en una fuente de renovación de la energía creadora.³

En síntesis, sus propósitos son: contribuir a la formación integral del educando, fortalecer su identidad cultural y brindarle oportunidades de acceso al patrimonio cultural y de participación en el quehacer cultural.⁴

Los sujetos elegidos para poner en práctica el PACAEP son los maestros, en ellos se ve, como tradicionalmente se ha visto a los maestros mexicanos, a los individuos que asumen uno de los papeles más reconocidos y validados socialmente, el de enseñantes, transmisores y ahora organizadores y propiciadores de contenidos culturales. En ellos, se depositan expectativas amplias y profundas tanto de la familia como de la comunidad y la sociedad en su conjunto; por un lado, expectativas que tocan la formación de los sujetos con individualidades propias y, por otro lado, las relacionadas con la formación de seres sociales capaces de vivir en comunidad, con posibilidades de actuar con pertinencia, con positividad frente a las necesidades de la sociedad frente a los bienes y valores culturales que el sector dominante de nuestro país define como indispensables para el sostenimiento de nuestra nación. Así vemos que el Estado, habiendo delimitado los fines y finalidades educativas, elige a los sujetos que le servirán como medios para lograrlos; a estos sujetos los visualiza como hombres comprometidos, responsables y capaces de comprender la trascendencia que adquiere su papel de portadores del futuro, de nuestros valores, costumbres, ideas e ideales.⁵

³ *Ibid.*, p. 7-8.

⁴ Ver SEP-PACAEP, *Manual de Procedimientos*, 1984.

⁵ Según lo expresado por F. Reyes Heróles, en: *La Revolución Educativa*.

Son los niños, sujetos en la etapa de formación, a los que va dirigido el plan que busca darles la palabra, confiar en sus capacidades y respetar su forma de pensar y sentir, así como ofrecerles los medios para que expresen creativa y libremente sus estructuras, intereses e inquietudes culturales, para con ello marcar directrices que les darán contenido, secuencia, profundidad y amplitud a las prácticas educativas llevadas a cabo en la escuela, que abre sus puertas a los acontecimientos más relevantes de las familias y de la(s) comunidad(es) que la rodean.

En el PACAEP, además de los planteamientos alrededor de la cultura y la escuela, de lo relativo a los maestros y alumnos involucrados, encontramos un eje que se inserta en el terreno de lo pedagógico. Dicho eje se expresa en el método de proyectos, propuesta metodológica para el trabajo de los maestros y alumnos.

Dicho método, tomado de las didácticas generales (Kilpatrick, Dewey), es ajustado a las características del plan así como a los lineamientos que lo sostienen quedando movilizados en cuatro etapas cuya lógica y secuenciación definen la forma operativa de llevar a cabo el método de proyectos.

Cada proyecto se define a partir de los intereses de los niños, de acontecimientos relevantes y/o del desarrollo de otros proyectos; durante el primer sexenio de vida del plan, los proyectos fueron coordinados por el maestro de actividades culturales (MAC, profesor de escuela primaria capacitado por el PACAEP) con la ayuda del maestro de grupo; posteriormente y por lo general, en el sexenio pasado y el presente, por los maestros de grupo capacitados por el PACAEP, cumpliendo las dos funciones: maestro de grupo y maestro de actividades culturales.

Hasta la fecha, los alcances y limitaciones de una propuesta educativo-cultural como el PACAEP no han podido valorarse suficientemente.

En términos numéricos el PACAEP ha venido formando, en promedio, durante dos sexenios y lo que llevamos del actual, más de 1 500 maestros de escuela primaria anualmente, para que actúen como promotores culturales. Sin embargo, el estudio de la trayectoria de este tipo de maestros, las repercusiones individuales y colectivas de estos proyectos al interior de las escuelas y la relación escuela y comunidad no ha sido explorado; las formas de hacerlo podrían remitirnos a di-

versos tipos de investigaciones, las cuales pueden darnos algunas pautas importantes para el abordaje de la dimensión cultural en la escuela.

La investigación que yo elijo se refiere al estudio del origen y desarrollo del plan ubicados en el sexenio de Miguel de la Madrid. Trabajo que se fundamenta en la necesidad de identificar los múltiples conceptos, discursos y prácticas educativo-culturales que le dieron al PACAEP el contenido y la forma que aún persisten, a pesar de su reubicación, en el sexenio anterior, en la Dirección General de Culturas Populares de la Dirección de Promoción Cultural del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Propósitos de la investigación

- Analizar las condiciones y estrategias culturales que se producen y reproducen en la escuela primaria, tomando como referente la incorporación, a nivel nacional, del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.
- Aportar a la detección y atención a necesidades de formación y práctica docentes, a partir del conocimiento de la vida cultural en las escuelas: de los mecanismos que utilizan los docentes para propiciar aprendizajes culturales en el aula.
- Definir algunas implicaciones educativas de una formación docente en la cultura.

Los propósitos a los que hacemos alusión recuperan como elementos recurrentes otras temáticas que bien podrían presentarse como objetos de estudio de otras investigaciones, nos referimos a: las políticas educativo-culturales del Estado mexicano (1920 a la fecha); la trayectoria del magisterio nacional en torno a la cultura; los procesos de "contra-cultura escolar" de los niños mexicanos adscritos a la educación básica del Sistema Educativo Nacional; el campo cultural creado a través de la escuela, la familia, la comunidad y los medios masivos de comunicación, entre otras.

Sin embargo, la ausencia de estas temáticas está justificada por los límites que el presente trabajo plantea al abordar el vínculo cultura-escuela a través del análisis de la dimensión cultural en la escuela primaria vehiculizada por nuestro referente empírico: el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.

Al presente estudio le antecede un recorrido al interior del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria como asistente al curso previo de la 2a. capacitación intensiva dirigida a 40 profesores de educación básica en servicio, de los estados de Sonora, Baja California Norte y Sur celebrados en las ciudades de México y Hermosillo, como capacitadora de los instructores de los módulos artísticos; como diseñadora del curso y guía didáctica del módulo pedagógico, así como capacitadora de los instructores de dicho módulo que se dieron cita en Pachuca, Hidalgo, y Panotla, Tlax. Además de: Instructora del Taller Teórico-Methodológico para el abordaje de la dimensión cultural en el aula, coordinadora académica del Diplomado, Cultura en Educación Básica celebrado en UPN Ajusco con la participación de MACS e IMACS del Distrito Federal, Estado de México, Hidalgo, Tlaxcala y Morelos y corresponsable del programa de seguimiento del diplomado, observadora de algunos momentos de la práctica docente de MACS en las Direcciones 4 y 5 de Educación Primaria. Estas experiencias me permitieron conocer, en diferentes momentos y lugares, a los sujetos (profesores normalistas en servicio, o profesores capacitadores de diversas áreas del PACAEP, al personal de apoyo de los diferentes momentos de capacitación, así como a los encargados, responsables del plan en el nivel nacional) involucrados entre los periodos comprendidos de julio-agosto 1984; diciembre 1984-enero 1985; abril-agosto 1985; agosto, 1992; noviembre 1994-febrero 1995; octubre 1994-octubre 1995 y 1993-95.

Las primeras interrogantes surgidas en dicho recorrido fueron:

- ¿A qué intereses responde un plan de tal magnitud, que en su creación pretendía formar cada año a 2 500 maestros de primaria como maestros de actividades culturales (MACS), para promover la participación y el acceso a la cultura nacional, regional y comunitaria de más de medio millón de niños (según las cifras arrojadas durante el sexenio de Miguel de la Madrid)?
- ¿Qué papel juega la cultura en una política educativa cultural preocupada por revitalizar los contenidos (curriculares) culturales de la escuela primaria?
- ¿A qué problema de la formación magisterial está respondiendo?

- ¿Qué concepción o concepciones de cultura se plasman en los diversos documentos del PACAEP?
- ¿Cómo se constituye el plan, cómo se fue construyendo, dentro y fuera de la Secretaría de Educación Pública, una idea de cultura vehiculizada por la escuela primaria y sus maestros?

Surge, asimismo, el cuestionamiento en torno a por qué la escuela, la institución educativa, se elige como el lugar de operacionalización de una serie de ideales, como son: la calidad educativa, el reconocimiento de la identidad nacional, la participación y el acceso individual y colectivo de las diferentes culturas que integran la cultura nacional. Si bien es cierto que la escuela, y en particular la escuela primaria, ha sido desde la época de Vasconcelos un ámbito sin par en la apropiación y el control cultural que el Estado ha pretendido utilizar para hacerse presente en la sociedad civil y a su vez para incorporar a su lógica lo que esta sociedad civil demanda, las escuelas y el trabajo que se realiza en el salón de clases distan mucho de fundamentar su existencia y su construcción cotidiana sólo a través de su apego a las políticas educativas en el contexto de lo normativo.

Alrededor de la caracterización explícita e implícita que se hace del magisterio en la política educativa-cultural del PACAEP, así como de su formación profesional, quedan de lado otros puntos de vista donde se puntualiza que el trabajo del maestro es el resultado de una formación limitada destinada a impulsar una práctica profesional rígida y autoritaria, envuelta por el modelo escolar, por las condiciones materiales de trabajo, por las normas y vigilancia burocráticas. Lo que se pide del profesor es negado precisamente por la política educativa que efectivamente se ejerce, por decenas de años de acción pública 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 el control gremial, a la burocratización paralizante que penetra en todo instante de la práctica cotidiana.⁶

A partir de dichas interrogantes y reflexiones fue necesario identificar el elemento cultura substancial del Plan. La problemática cultural vinculada con la escuela me llevó al abordaje teórico de algunas pers-

⁶ Olac Fuentes. *Educación y política en México*, p. 7.

pectivas que estudian la cultura; en especial aquellas que han tenido un efecto en el ámbito educativo. Era primordial realizar un tránsito por el desarrollo de la antropología social, el marxismo y la sociología para entender en el plan el concepto de cultura. El resultado de esta necesidad se encuentra plasmado en el capítulo I.

En el capítulo II fue imprescindible delinear algunas de las perspectivas de la antropología de la educación que se fueron haciendo presentes en la educación en México, cómo se fueron presentando en la política cultural educativa de nuestro país. La finalidad de este abordaje fue encontrar algunos elementos referenciales para el análisis del planteamiento cultural educativo del Plan. Paralelamente a la profundización conceptual de la cultura, vinculada a la educación, se hizo una lectura de los materiales bibliográficos (discursos, folletos, guías didácticas, antologías, libros) que se tenían identificados y clasificados cronológicamente según su producción al interior del PACAEP y en relación con él, desde 1983 a 1989 (ver anexo).

La lectura fue guiada por: a) los conceptos de cultura en el PACAEP; b) las condiciones de creación del sentido de lo cultural, a través del rastreo de representaciones o visiones del mundo tanto en el pasado como en el presente de la producción de documentos creados o difundidos en el Plan, y c) la interpretación de significados sociales alrededor de la cultura en el plan. Guía apoyada en el planteamiento de Gilberto Giménez (1987).

Por último, en este mismo capítulo, por medio de los discursos de algunos responsables del plan, diseñadores y coordinadores nacionales que participaron durante el sexenio de Miguel de la Madrid, se intentó identificar las condiciones de *producción, circulación y recepción* de la política cultural y de la cultura política representada y/o reelaborada en el plan y la forma en que ésta fue concretada en su naturaleza y alcance, propósitos, estructura y propuesta de operativización.

Posteriormente, considerando la relevancia que adquiere el Plan como programa de capacitación para profesores, se perfilan varias características que adopta el campo de la formación docente en la educación básica, el contexto social-institucional en el que surge, algunas de las problemáticas que enfrenta, así como su relación con las concepciones generadas en acercamientos etnográficos a escuelas primarias en México, de lo cual resulta el capítulo III.

Las conclusiones alcanzadas en este trabajo permiten visualizar algunas de las repercusiones de la propuesta educativa-cultural representada por el PACAEP, tanto en el terreno teórico, en la política educativa, como en el terreno pragmático y operativo de una formación docente en la cultura.

CAPÍTULO I

ALGUNAS RELACIONES ENTRE LA CULTURA SOCIAL Y LA CULTURA ESCOLAR PARA EL ANÁLISIS DEL PACAEP

En el desarrollo del presente capítulo se confirman, refutan, esclarecen y abren diversas interrogantes surgidas alrededor del vínculo cultura-educación, vínculo permanentemente implicado, pero sólo recientemente abordado, en la heterogeneidad de prácticas escolares estudiadas al interior de las teorías curriculares, sociológicas y psicológicas del quehacer educativo.

Las teorías clásicas de la educación, cuyos representantes más difundidos son Durkheim, Dewey y Parsons, sin preocuparse por explicar el concepto de cultura abordado, permiten remitirla al fin al medio y/o al contenido de una educación reducida a la *transmisión*; en lugar de considerar en la educación una forma de ver a la cultura, a las culturas en dinámicas involucradas en funciones o formas educativas tan diversas y a la vez tan entremezcladas como la *transformación*, la reproducción, la conservación, la socialización, la comunicación.

Por su parte, los antropólogos sociales, preocupados por los procesos interculturales de la escuela, han otorgado recientemente relevancia a estudios etnográficos que permiten ver la presencia del Estado y la sociedad civil en la escuela, las maneras en que se integran a ésta: normas, condiciones materiales, saberes, biografías personales, historia social, etcétera, más que la forma en que los maestros y alumnos se relacionan con y a través de la cultura.

Los sociólogos de la cultura han aportado, con el abordaje de la constitución de campos relativamente autónomos de producción y circulación de bienes simbólicos, como el de la educación, ligado a las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales y las mediaciones que permiten profundizar el estudio de las instituciones escolares, las instancias y ajustes, las prácticas y *habitus* que en ellos se presentan.

La teoría del currículum, hasta hace poco tiempo, tomó como campo de preocupación las prácticas sociales y culturales de los individuos y grupos sociales que interactúan bajo la gestión institucional, convirtiéndose en expresiones privilegiadas del quehacer cotidiano de los sujetos en la escuela (Jackson, Apple, Eggleston, etcétera).

Interrogar alrededor de la lectura de lo cultural en el terreno de la educación, sea teórico, político y/o pragmático, implica centrar la atención sobre las múltiples perspectivas desde las cuales el fenómeno cultural ha sido abordado. Según Gilberto Giménez “se han escrito libros enteros sobre esta polivalencia semántica y sobre la querrela de definiciones que han acompañado la historia de la formación de este concepto, aun después de su incorporación al léxico de la filosofía y de las Ciencias Sociales”.⁷ Sin embargo, para este caso, en el que buscamos referencias de la cultura en la educación y específicamente en la escuela para el análisis de una propuesta de formación de profesores para la educación primaria en México, dicha atención se complejiza y tensa otros conceptos que sobre la escuela, los maestros y la formación docente se han venido construyendo.

Lo anterior me lleva a iniciar definiendo, en el ámbito teórico de la educación, la configuración que ha tenido el concepto de cultura, apoyándome en algunos referentes de la antropología y la sociología de la cultura, aterrizando en una perspectiva semiótica que me permita vincularla con la educación y más específicamente con la escuela y el discurso del PACAEP.

Las perspectivas teóricas y las relaciones que entre ellas se presentan de ninguna manera corresponden a un estudio panorámico exhaustivo, son producto del encuentro de varias direcciones desde las cuales fui divagando y acotando simultáneamente en el esfuerzo de analizar un proyecto cultural-educativo de formación docente para la educación primaria en México.

Parto de la idea de no desechar el concepto de cultura del discurso educativo, por problemático que sea reconocer sus concepciones de fondo. Parto de la necesidad de identificar su presencia en la función de transmisión de la escuela (estabilidad); en las escuelas como escenarios de los conflictos culturales (cambio); en la escuela para la transformación. Desmitificando el proceso educativo y resaltando la importancia de la especificidad que adopta el análisis del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.

⁷ Gilberto Giménez. “La problemática de la cultura en las ciencias sociale”, en: *La teoría y el análisis de las culturas*, p. 17.

Cultura y civilización en las teorías clásicas de la educación sustentadas por Durkheim y Dewey

Algunas referencias implícitas del concepto de cultura ligado a la educación podemos encontrarlas en la teoría desarrollada por Emile Durkheim (1858-1917) y John Dewey (1859-1952); para ellos la educación es una construcción analítica que se deriva de su relación con la sociedad; la educación define el vínculo entre el hombre y la naturaleza, el individuo y medio que le rodea; es, a su vez, aquello que le da contenido y significado a los fines que la sociedad ha fijado para los individuos. Los autores, por lo general, tratan de la educación en abstracto, pero en algunos momentos la identifican con la educación escolar en el sentido de una educación organizada institucionalmente, con el poder estatal que guía su intencionalidad.

En estos discursos existe la preocupación de caracterizar al fenómeno educativo como objeto de estudio científico y como medio sin par en la concreción de una filosofía experimentalista.

Sus planteamientos, y los de sus seguidores, apuntan a caracterizar los procesos de organización, administración y circulación de la cultura escolar, destacando su función social positiva en beneficio del educando y de la estabilidad de la cultura social a la que pertenece.

En la construcción de estas teorías educativas, encontramos la postura evolucionista en la que Edward B. Tylor (1871) resalta la acción uniforme de causas igualmente uniformes en la cultura, a la que se le pueden atribuir distintos grados resultantes de etapas de desarrollo o evolución. Cada una de estas etapas se define como la síntesis de la historia anterior y como aportación a la historia futura.⁸ Durkheim, desde una perspectiva funcionalista, define al contenido de la educación como el resultado de una obra colectiva, que supone una amplia colaboración de todos los hombres, no sólo de la misma época sino de todas las épocas sucesivas de la historia. Con este planteamiento evoca la perspectiva evolucionista de Tylor, que sintetiza la fuerza de la cultura que antecede al individuo y lo supera en sus posibilidades de acción.

⁸ Edward B. Tylor. "La ciencia de la cultura", en: J.S. Kahn, *El concepto de cultura. Textos fundamentales*, p. 29.

Para Tylor, la cultura es sinónimo de civilización al caracterizarla como una objetivación material de las sociedades modernas que definen el ámbito específico de lo humano frente a lo animal o natural, así como el grado de desarrollo alcanzado, por ejemplo, entre las culturas primitivas y las civilizaciones. En Durkheim, encontramos eco a dichos planteamientos al considerar:

... los resultados de la experiencia humana se conservan casi íntegramente, incluso en los detalles más particulares, gracias a los libros, a los monumentos figurativos, a los instrumentos, a los utensilios de toda clase que se van transmitiendo de generación en generación, a la tradición oral, etc. El terreno manual se va cubriendo de este modo de un rico aluvión que va aumentando sin parar. En vez de quedar dispersa cada vez que una generación se apaga para ser substituida por otra, la sabiduría humana se va acumulando sin cesar y es esta acumulación indefinida la que lleva al hombre por encima de la bestia y por encima de sí mismo.⁹

En el siglo XIX, Tylor aportó dos características innovadoras: permitió entender a la cultura como una concepción total y como un producto adquirido. Durkheim por su parte, aporta al debate de la nueva escuela laica republicana a partir de una perspectiva funcionalista que retoma del evolucionismo algunos elementos para definir al modelo normativo de la educación: el pasado de la humanidad, que constituye la historia de los pueblos, sintetiza el conjunto de máximas que encuadran con la educación. Los organismos superiores son eco de la evolución biológica de la que son resultado. El individuo no se enfrenta a una tábula rasa sino que se encuentra en presencia de unas realidades existentes que él no puede crear ni transformar, según su voluntad, sólo puede actuar sobre ellas dentro de los límites en los que ha aprendido a conocerlas, sabiendo cuál es su naturaleza y cuáles son las condiciones de las que dependen. Sólo yendo a la escuela podrá observar y aprender sobre ello.

En la fundación de la antropología norteamericana, Franz Boas se opone a la separación cultura y civilización, une lo individual y lo social y rescata la particularidad de lo cultural, conservando el carácter totalizador de la cultura concebida por Tylor.

⁹ E. Durkheim. *Educación como socialización*, p. 103.

Boas hace hincapié en la importancia del conocimiento histórico; en el método inductivo y empirista y en la posibilidad de formular leyes y modelos aprendidos y compartidos por un mismo grupo social. La idea de grupo es relevante también para John Dewey,¹⁰ para poder explicar las relaciones entre sociedad y educación: a partir del continuo contacto con el grupo, cada individuo se va haciendo portador de la experiencia vital de ese grupo, al morir la vida del grupo continúa a través de la conservación de los intereses, propósitos, informaciones, destrezas, prácticas de los miembros más maduros. Así, el desarrollo de la civilización aumenta la distancia entre las normas y costumbres con las capacidades originales de los individuos al nacer. La sociedad existe mientras el proceso de transmisión se realiza por medio de la comunicación de los hábitos, del hacer, del pensar, del sentir de los viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones, efectuada por aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo y dirigida hacia los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir.

Boas da fundamento a un paradigma para el estudio de la cultura que comprende una diversidad de elementos y contenidos, así como la regularidad de las acciones sociales. Sin embargo, las críticas y limitaciones que en la actualidad se reconocen en esta teoría son: diluye las contradicciones sociales y muestra modelos como realidades desvinculadas de ideologías y de estructuras sociales objetivas.

Críticas que pueden ser también imputables a Durkheim en su definición de educación como un conjunto de influencias que la naturaleza o los demás hombres pueden ejercer sobre la inteligencia y la voluntad, resaltando el papel de la acción y la regularidad de la acción que los adultos ejercen sobre los jóvenes con la finalidad de desarrollar las facultades humanas según las diferentes aptitudes. Y a Dewey, en la relación que establece entre sociedad y educación: la sociedad transforma a los seres no iniciados y aparentemente extraños en enérgicos sostenedores de sus propios recursos ideales. El grupo social dirige a sus miembros inmaduros a la formación social propia, a través de agentes inintencionados y proyectados. Dentro de estos últimos está la escuela que, como medio ambiente especial, apoya el

¹⁰ Ver este planteamiento y todos los que se refieren a este autor en John Dewey. *Democracia y educación*, 382 p.

proceso de estimulación, nutrición y cultivo, participa en la transformación de la cualidad de la experiencia para que el individuo participe en el grupo social con intereses, propósitos e ideas comunes.

Kroeber (1917), discípulo de Boas, plantea que la cultura parte de la no separación del cuerpo y la mente, "son facetas del mismo material orgánico o actividad; la sustancia social o el tejido inmaterial, si se prefiere la expresión de lo que nosotros denominamos civilización, trasciende por mucho que esté enraizada en la vida".¹¹ La cultura así se vislumbra como aquello que sintetiza lo superorgánico de una totalidad integrada que evoluciona por facetas.

Dichos planteamientos, de alguna manera presentes en la filosofía positivista alemana (Dilthey, Spengler...), se observan en la relación no simultánea que se otorga a la civilización y a la cultura, donde aparece una sobre otra, bajo la línea de una posición separatista de lo material y lo espiritual; de la diferenciación entre los principios normativos y los conocimientos técnico-prácticos. Para Durkheim existe una dualidad en el individuo, caracterizada por el ser individual instintual, egoísta, con el que nacemos y el ser social que se construye posteriormente, a partir de la acción educativa homogénea inicialmente y diferenciada y especializada que posibilita nuestra felicidad y pertenencia en y a la sociedad. Para Dewey, la cultura que la escuela utiliza representa un material ex profeso que se halla depositado en símbolos que representan la cultura conformada por material técnico y superficial relativamente, por elementos artificiales que ponen en peligro la instrucción sistemática, aislada de los temas de las experiencias de la vida, dejando expuesto a perder la visión de los intereses sociales permanentes. El problema de la filosofía de la educación frente a ese peligro, según él, es buscar un método para mantener el equilibrio entre los medios de educación espontáneos e incidentales y los sistémicos.

Así, a la cultura se le define como aquello que abarca el mundo de los valores, las creaciones espirituales, el perfeccionamiento moral, intelectual y estético; se le diferencia de la civilización en tanto es el campo de las actividades técnicas y económicas. La cultura es la esfera más elevada del desarrollo social y la civilización son los bienes y

¹¹ A. L. Kroeber. "Lo superorgánico", en J. S. Kahn, *op. cit.*, p. 33.

actividades inferiores necesarios para la supervivencia y el avance material, y no contribuyen a la dignificación del hombre.

La teoría funcionalista de la educación en Parsons y la antropología social

Por su parte, la antropología social británica supera, desde un punto de vista funcionalista, la definición de cultura derivada de las humanidades clásicas, incluyendo en su definición todas las actividades materiales e ideales de todos los hombres. Según Rockwell,

Sus aportaciones principales son: su crítica al racismo y al etnocentrismo, su testimonio de la diversidad y especificidad humana y su insistencia en ciertas características humanas "universales", aceptables éstas, si se eliminan las implicaciones de una "naturaleza humana" abstracta y constante y se toma en cuenta la actual perspectiva temporal sobre la evolución humana, como herencia común de todos los hombres contemporáneos. Esta herencia común incluye los procesos elementales de producción y reproducción de la vida humana, con lo que implica de un conocimiento válido de la naturaleza, así como la posesión de una lengua con la cual es posible expresar relaciones abstractas...¹²

Desde esta antropología, Malinowski (1931) estudia a las sociedades como un sistema donde las instituciones se crean y se desarrollan para satisfacer las necesidades sociales; destaca las funciones que tienen en el presente todos los aspectos de la cultura: la herencia y la organización sociales "reservando a la civilización para un aspecto esencial de las culturas más avanzadas".¹³ Con ello observamos un nuevo apoyo a la diferenciación entre cultura y civilización, entre el abordaje de lo que incluye una cultura en específico y lo que toca a una teoría universal de la cultura.

La cultura, desde esta perspectiva, es un todo orgánico que no precisa de ninguna reconstrucción histórica de los elementos que la constituyen. Todo elemento cultural tiene una función, es útil y posee un significado, pues de lo contrario habría dejado de existir. Lo impor-

¹² Elsie Rockwell. *Antropología y educación: problemas de concepto de cultura*, p. 7.

¹³ B. Malinowski. "La cultura" (1931), en J. S. Kahn, *op. cit.*, p. 85.

tante, para Malinowski, es descubrir el papel que juega en relación con los restantes elementos de un sistema, cómo influyen en éstos y cómo es influido por éstos. Para Parsons, el sistema social es un modo de organización de los elementos de la acción relativa a la persistencia o cambio de las pautas interactivas de una pluralidad de actores individuales. Sus componentes estructurales interactúan dentro de los sistemas internamente diferenciados y con variables de un caso a otro.¹⁴

Parsons definió la cultura como un sistema autónomo que provee los nexos entre el sistema social y el sistema de personalidad; consiste en cuatro subsistemas culturales: el valorativo, el expresivo, el cognitivo y el constitutivo. En su formulación más breve, Parsons planteó:

la cultura pauta el sistema de acciones. Según esta visión el subsistema valorativo de la cultura interpreta la institucionalidad social y a la vez es internalizada por los individuos, otorgando coherencia global al orden social. En su esquema, la internalización de valores es producto del proceso de socialización, y se logra sobre todo durante la escolarización básica. Más allá de este nivel común, se da una diferenciación jerárquica interna que Parsons concibe como funcional al sistema social. Su modelo no reconoce sectores o grupos sociales con diferentes valores básicos.¹⁵

La identidad real de una cultura parece reposar en la conexión orgánica de todas sus partes, sobre la función que tal detalle realiza en el interior de un sistema, el medio y las necesidades sociales. La cultura, por tanto, únicamente puede ser estudiada como totalidad y sincrónicamente. Al mismo tiempo, y puesto que conforma una realidad única, cada cultura debe ser estudiada por sí misma, careciendo de sentido el enfoque comparativo con otras. Así, la clase escolar es definida por Parsons como sistema social y la relación de su estructura respecto a sus funciones en la sociedad, en tanto agente de socialización y asignación. Dentro del sistema social, la clase escolar es agente de socialización y asignación estructurada con funciones primarias en la sociedad. A su vez, forma parte de la gran organización de una escuela. Y por último, es reconocida por el sistema escolar y

¹⁴ Ver T. Parsons. *El sistema social*.

¹⁵ E. Rockwell. "La dinámica cultural en la escuela", en: *Perspectivas socioculturales sobre el curriculum*. Pablo del Río y Amelia Álvarez, eds., p. 3 y 4.

por el pupilo individual como lugar en donde los “negocios” de la educación formal se llevan realmente a cabo.¹⁶ Así, la escuela recluta a los nuevos miembros de la comunidad para su ingreso en un sistema cultural y para el ejercicio de roles y *status* específicos.

La perspectiva funcionalista de la cultura hace posible establecer un rechazo a la diferenciación entre culturas (superiores e inferiores), al etnocentrismo, así como iniciar el arribo a una concepción holística de cultura.

Por su parte, el estructuralismo levistraussiano (1949) cuestiona la oposición entre cultura y naturaleza

... la articulación de la naturaleza y de la cultura no reviste la apariencia interesada de un reino jerárquicamente superpuesto a otro que le sería irreductible, sino que sería más bien una reasunción sintética permitida por la separación de ciertas estructuras cerebrales que provienen de la naturaleza, de mecanismos ya montados, pero que la vida animal no muestra sino bajo una forma inconexa y según un orden disperso.¹⁷

Para Lévi-Strauss, la historia lejos de ser un proceso que explica a la cultura, está determinada por los principios de ésta. Es la lógica cultural, ordenada por la estructura inconsciente y universal del simbolismo, la que dota de significado a la vivencia del tiempo y otorga una función a la historia.

En esta posición, la explicación unívoca, totalizadora de la historia, así como su papel de juez evaluador y jerarquizante quedan desplazados por planteamientos que vuelven la mirada hacia “lo propiamente esencial de las culturas”, hacia la estructura que las define. La estructura aparece como una dimensión profunda de la realidad, que es la expresión de una actividad inconsciente y universal de la mente humana que se manifiesta en las más diversas culturas. Las estructuras son los moldes en que se deposita el inconsciente, y su función consiste en imponer a los contenidos mentales ciertas formas que son las mismas para todo ser humano. En este sentido, la finalidad de la an-

¹⁶ Ver T. Parsons. “La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”. Mimeo traducido. Publicado en Harvard, *Educational Review*, vol. 29, núm. 4, foll. 1959, p. 297-318.

¹⁷ C. Lévi-Strauss. *Las estructuras elementales del parentesco*. (1), p. 19.

tropología, para Lévi-Strauss, consiste en encontrar, más allá de las diferentes instituciones culturales, los principios universales de la mente humana que la rodean.

Dicha primacía de las formas culturales sobre la historia y la sociedad postulada por Lévi-Strauss tendrá una consecuencia lógica muy clara, pues implica la posibilidad de reducir la cultura a la psicología de la mente en última instancia. Si detrás de la cultura se encuentra siempre el espíritu humano y sus leyes, es evidente que para Lévi-Strauss la antropología aparece como una psicología social que da cuenta del predominio de la mente y la naturaleza humana sobre las realidades culturales.

Según Elsie Rockwell,

en su momento el funcionalismo significó una ruptura importante –tanto teórica como ideológica– con el evolucionismo lineal generando los rasgos más característicos de la antropología como la acumulación de conocimientos particulares sobre la diversidad humana y la elaboración de teorías para explicar tanto esa diversidad como la unidad básica de los seres humanos. En el proceso generó una multiplicidad de formas ideológicas de seguir negando la historia ocultando las relaciones básicas de dominación y explotación, pero también desarrolló formas de develar realidades ocultas por ideologías dominantes. Como ciencia social la Antropología se involucró en prácticas sociales y políticas, frecuentemente de dominación, pero en ocasiones también de denuncia y crítica.¹⁸

Como podemos observar, la antropología, desde las perspectivas trabajadas aquí, ha venido ayudando a forjar la visión de las escuelas como instituciones de transmisión cultural. Según Wilcox, “Bajo este punto de vista, la escuela actúa primordialmente como un agente de la cultura, transmitiendo un conjunto complejo de actitudes, valores, comportamientos y expectativas que permitirán a una nueva generación mantener la cultura como un fenómeno en continuidad.”¹⁹

¹⁸ Elsie Rockwell. *La relación entre etnografía y teorías de la investigación educativa*, p. 6-10.

¹⁹ K. Wilcox. “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”, en: Velasco, García y Díaz. *Lecturas de antropología para educadores*, p. 101.

Esta misma autora plantea que actualmente dicha posición no es compartida por los profesionales de la educación, por los políticos y público en general; según ellos, la escuela existe para mejorar la sociedad, no para reproducirla. Los estudios antropológicos de la educación apoyados en la etnografía ponen en tela de juicio esta forma de ver la escuela.

Las escuelas se han considerado reproductoras o transmisoras de la cultura de una generación a la siguiente según formas muy variadas. La concepción nativa común de lo que se transmite en las escuelas es el contenido del currículum: un cuerpo de habilidades académicas sobre las cuales existe el acuerdo de que deben ser transmitidas en la escuela. Los etnógrafos, sin embargo, han dirigido sus estudios hacia lo que se ha llamado "currículum oculto", es decir, aquello que se enseña implícitamente, y no explícitamente. Este enfoque implica una visión que concibe al personal docente como un conjunto de seres culturales activos, imbuidos de las orientaciones de la cultura, más que como distribuidores neutrales de una información que versa sobre la lectura, la escritura y la aritmética.

Se piensa que la transmisión de lo que está implícito en la cultura incluye un grupo de habilidades diferente a las que se imparten en un currículum formal, como los valores, las estrategias motivacionales y las metas, las imágenes de sí mismo, las relaciones con las autoridades y con los iguales, etcétera.²⁰

Según los antropólogos y sociólogos de la cultura, la escuela se define a sí misma como el lugar donde se enseña un conjunto de valores, orientaciones, estructuras de motivación comunes; sin embargo, ejerce una educación y una socialización diferencial. Según Wilcox, "Esta percepción está en cierta oposición con la percepción cultural común de que las escuelas son agentes que proporcionan una igualdad de oportunidades y que enseñan a los alumnos de todas las procedencias culturales lo que necesitan para conseguir el éxito, aun aceptando que los niños sólo aprenden lo que se les enseña."²¹

La transmisión de la cultura en la educación se da a través de continuidades y discontinuidades. Según Spindler, los sistemas educati-

²⁰ *Ibid.*, p. 103.

²¹ *Ibid.*, p. 105.

vos tienen que dar lugar al cambio en la cultura, la modernización, y este mundo en transformación lo reclama.

Se transforman así en agentes intencionales de discontinuidad cultural, un tipo de discontinuidad que ni refuerza los valores tradicionales ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente. Las nuevas escuelas con sus currícula y los conceptos que se hallan detrás de ellos, se orientan hacia el futuro. Reclutan a los estudiantes para un sistema que todavía no existe, o que está emergiendo. Evitablemente producen conflictos entre generaciones.²²

Desde este punto de vista se promueve la idea de la escuela para la transformación cultural.

Las perspectivas simbólicas de la cultura en las culturas escolares

Las teorías marxistas, reproduccionistas y funcionalistas más actuales retoman perspectivas simbólicas para el análisis de la educación, la cultura y la escuela incorporando perspectivas que permiten ver a la cultura en las escuelas consideradas como escenarios de conflictos culturales y como lugares de cambio, transformación cultural. Sus planteamientos corresponden a la producción posterior a 1950 donde se habla claramente de la escuela, de su papel en los procesos educativos de las nuevas generaciones y se producen en el contexto de la masificación de la escolaridad y a partir de la organización de los movimientos estudiantiles de la década de los sesenta.

En los planteamientos marxistas se define a la sociedad como el conjunto de estructuras objetivas que determinan prácticas sociales y políticas además de distribuir los medios de producción y poder entre los grupos sociales. Existe en ella un nivel material de desarrollo regido por el valor de uso y el valor de cambio, a diferencia de la cultura donde los bienes valen por su significación, construida por un valor de signo (que es lo que hace significar sobre mí para los otros) y un valor de símbolo que da un carácter más especial relacionado con ritualidad muy personalizada (no es intercambiable con

²² George Spindler. "La transmisión de la cultura", en: Velasco, García y Díaz, *op. cit.*, p. 234.

ninguna otra significación peculiar); es un aspecto psicosocial organizado socialmente.

Desde esta definición la cultura es ubicada en oposición a la sociedad, entendiendo a esta última como el conjunto de estructuras objetivas que distribuye medios de producción y poder entre grupos sociales; así, la cultura se define y se explica como aquello que no satisface relaciones primarias sino necesidades de prestigio, de comunicación, de forma, de identificación y se le vincula con la ideología.

La relación entre el concepto de cultura e ideología aparece entre dos teorías sustentadas en supuestos y en principios que responden a búsquedas radicalmente opuestas. En un caso, una teoría de la sociedad capitalista, basada en el análisis de las contradicciones económicas de clase y sus efectos en el campo de la conciencia social. En otro, una teoría de las otras sociedades, una teoría de la diferencia cultural, que se basa en el análisis de la integración social y la cohesión simbólica que caracteriza a las sociedades que estudia la antropología.

La relación entre estos dos campos teóricos es posible, en la medida que, por un lado, el desarrollo de la teoría marxista de la ideología ha supuesto un desplazamiento, que no un rechazo, de los enfoques economicistas y se ha puesto en favor de una perspectiva más cercana al análisis semiológico y político. Tal desplazamiento ha permitido la articulación de la problemática antropológica de la cultura, y en particular la teoría simbólica de la misma, con los principales tópicos y temas de análisis ideológico. De esta forma, la relación entre cultura e ideología es de tipo inclusivo, es decir, que la ideología es un aspecto de la cultura, una dimensión de ésta, en el sentido de que toda práctica ideológica es cultural, aunque no toda práctica cultural es ideológica.

La relativa coincidencia entre la cultura y la ideología se establece por la ligazón de los procesos culturales con las relaciones sociales. Toda producción significativa es susceptible de ser explicada por sus determinaciones sociales, así como

toda relación social, cualquiera que sea, incluye una parte conceptual, una parte del pensamiento, representaciones; estas últimas no son solamente la forma que reviste esta relación para la conciencia, sino que forman parte de su contenido. No debe confundirse con

ideal o imaginario: no todas las representaciones llegan a hacerse presentes a la conciencia como a posteriori, como realidades que hubieran nacido antes de ellas, fuera de ellas y sin ellas. Lejos de ser una instancia separada de las relaciones sociales, de ser su apariencia, su reflejo deformado-deformante, en la conciencia social, son una parte de las relaciones sociales tan pronto como éstas empiezan a formarse y son una de las condiciones de su formación. Pero si bien todo real social incluye una parte conceptual, no todo es conceptual en este real.²³

Según Godelier la cultura constituye el nivel específico del sistema social, está determinada por lo social y está presente en todo hecho socioeconómico. Los procesos ideales son referidos a las estructuras materiales, a las operaciones de reproducción o transformación social, a las prácticas e instituciones que, por más que se ocupen de la cultura, implican una cierta materialidad. No hay producción de sentido que no esté inserta en estructuras materiales, así como no podríamos abordar la representación de la naturaleza o sus formas de apropiación (la cultura) sin situar el lugar del pensamiento en la producción de la realidad social y de sus interpretaciones culturales.²⁴

En el terreno educativo, la relación cultura e ideología ha enfrentado la concepción de la escuela "neutra" que no puede reconocer que su cultura de referencia es la cultura del sector dominante, que intenta decidir el qué, el cómo y el para qué de las personas y las cosas que en la escuela se congregan.

Según Wilcox,

Factores económicos y políticos tienden a asegurar que los profesores estén a tono con la cultura de referencia. Las dificultades surgen cuando la cultura de referencia es diferente de la cultura de los alumnos. En este caso, no sólo son inapropiados la organización y el currículum de la escuela, sino que es probable incluso que los profesores como seres culturales han emergido de la cultura de referencia, estén incapacitados para comunicarse con los alumnos, y más aún para responder con flexibilidad a sus necesidades...²⁵

²³ M. Godelier, "Lo ideal y lo material".

²⁴ Retomando a M. Godelier, *op. cit.*, p. 65.

²⁵ K. Wilcox, *op. cit.*, p. 107-108.

Otra aproximación al concepto simbólico de la cultura enfatiza las diferencias existentes entre cada cultura particular, rechazando cualquier intento por compararlas entre sí y, en lugar de hablar de *la cultura*, hablará de las culturas como configuraciones de la vida social en tanto únicas, irrepetibles e irreductibles. En todos los casos, una constante de estas concepciones de la cultura es el acento puesto en el carácter ideacional y simbólico de la misma y el reconocimiento de la coherencia interna que hace de la cultura una totalidad unificada. Ello se debe a que el presupuesto último que le da razón de ser a la teoría antropológica de la cultura abordada, es la pregunta, entre otras, por el significado de las costumbres y la naturaleza de las sociedades diferentes a la nuestra.

La teoría crítica de la cultura (basada en los planteamientos de la Escuela de Frankfurt) también aportó a su diferenciación de la ideología, ya que la cultura debe contener una posición crítica que la supere de la ideología.

El corte epistemológico con las posiciones previas a la Escuela de Frankfurt se observa en el abordaje de lo cultural por referencia a los procesos simbólicos de la sociedad.

Todos los significantes son susceptibles de ser expresados en relación con sus determinantes sociales. Pero esta explicación no agota el fenómeno de lo cultural. La cultura cumple la función de reelaborar el proceso social e imaginario. Además de representar las relaciones de producción contribuye a reproducirlas, transformarlas e inventar otras.

Según Gilberto Giménez

... la cultura, considerada como hecho simbólico, se define como una configuración específica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de instituciones y de **habitus**, conservados y reconstruidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva, actualizada en forma de prácticas simbólicas, puntuales y dinamizadas por la estructura de clase y las relaciones de poder.²⁶ Definición alcanzada a través de un largo recorrido de reelaboración teórica en donde se han venido enfrentando las problemáticas relativas a:

²⁶ Gilberto Giménez, *op. cit.*, p. 51.

- a) los **códigos sociales** que pueden entenderse, ya sea como sistemas articulatorios de signos en diferentes niveles, ya sea como **reglas** que determinan las posibles articulaciones o combinaciones entre signos;
- b) **producción de sentido**, y, por tanto, de representaciones o visiones del mundo, tanto en el pasado (para dar cabida a las representaciones ya cristalizadas en forma de preconstruidos culturales o de "capital simbólico"), como el presente (para abarcar también los procesos de actualización, de invención o de innovación de valores simbólicos).
- c) **la interpretación o el reconocimiento** que permite comprender la cultura también como "gramática de reconocimiento" o de "intercambio social".²⁷

Autores como Clifford Geertz y Pierre Bourdieu permiten alcanzar una nueva escala del análisis, para ellos existe una relación significativa entre posiciones en la trama de las relaciones sociales y la cultura entendida como configuración de significados sociales diversamente objetivados.²⁸

Para Clifford Geertz, antropólogo norteamericano, la cultura es un proceso de naturaleza pública, basado en la acción simbólica, su análisis tiende a la construcción de una ciencia interpretativa en busca de sentido y que pretende desentrañar estructuras de significación para determinar su campo social y su alcance; para él

... la cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios en los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida.²⁹ ... la cultura no es una entidad, algo a lo que pueda atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro de la cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir densa.³⁰

²⁷ *Ibidem*, p. 32.

²⁸ *Ibidem*, p. 37.

²⁹ C. Geertz. *La interpretación de las culturas*, p. 88.

³⁰ *Ibidem*, p. 27.

Este punto de vista rechaza tanto la visión superorgánica de la cultura y que hace de ésta una entidad supraindividual, autónoma y autosuficiente, como la visión psicologista tradicional que reduce la cultura a un esquema de conducta observable empíricamente. Para Geertz, el debate sobre el carácter subjetivo u objetivo de la cultura responde a un falso dilema, y la única manera de resolver la cuestión de si la cultura es conducta estructurada o una estructura de la mente es planteando a la cultura humana como acción simbólica. La cultura se manifiesta así como un documento activo, público, que sólo puede ser analizado desde una concepción semiótica. La cultura, aunque contiene ideas, no existe en la cabeza de un sujeto, y aunque no es físico, no es una entidad oculta; por el contrario, entendida como un sistema de interacción de signos interpretables, la cultura deja de ser una entidad causante de acontecimientos sociales, modos de conducta o instituciones para convertirse en un contexto, contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera significativa.

Así, para un análisis de la cultura se requiere la investigación de símbolos significativos de conjuntos y de conjuntos de símbolos significativos –los vehículos materiales de la percepción, de la emoción y de la comprensión– y la determinación de las regularidades subyacentes de la experiencia humana que están implícitas en la formación de los símbolos.³¹

Para Geertz, el estudio de la cultura no debe alejarse del plano social para sumergirse en un plano mentalista de psicología introspectiva, sino que debe abordar el análisis de las formas simbólicas considerándolas como expresiones tangibles, encarnaciones concretas de ideas y abstracciones perceptibles de la experiencia.

Según Geertz, los fenómenos culturales son fenómenos simbólicos cuyos significados son tejidos por la cultura. Para él, el abordaje científico de la cultura no funciona como conceptos nomológicos, sino como una interpretación con un conjunto de significados. Cultura son las pautas de significados históricamente transmitidos, encarnados en formas simbólicas en virtud de lo cual los individuos se comunican entre sí concepciones y creencias. Su interpretación de la

³¹ *Ibidem*, p. 337.

cultura, opuesta a la antropología descriptiva funcional, distingue matices y niveles de interpretación semiótica.

Algunos críticos de Geertz establecen que no toma suficientemente en cuenta el fenómeno del poder y del conflicto de las redes de poder que enmarcan la cuestión de la cultura o se sirven de la cultura para enmascarar la dominación. John W. Thompson en su texto *Ideología y cultura moderna* reformula la teoría de Geertz, abordando una concepción estructurada de la cultura como estudio de las formas simbólicas en relación con hechos y procesos históricos específicos.³²

Estas nuevas perspectivas marxistas, sociológicas y antropológicas de la cultura, brevemente esbozadas, abren nuevos enfoques para el estudio de los procesos culturales; particularmente en la escuela permiten analizar, desde la teoría del conflicto cultural, los procesos de dominación, resistencia, integración, etcétera.

Otra de las reformulaciones de la concepción semiótica de la cultura esbozada por Geertz, la encontramos en una teoría de la práctica abordada por Pierre Bourdieu que "nos ofrece un modelo secuencial según el cual un 'capital simbólico' institucionalmente objetivado se interioriza en forma de 'habitus' y se actualiza, por mediación de este último, en las prácticas".³³ Y en estos aspectos la educación desempeña un papel fundamental en tanto proceso a través del cual se realiza en un tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del *habitus* que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de "formar" duraderamente a los receptores), según lo expuesto en *La reproducción*.

La perspectiva de Bourdieu permite aclarar la relación entre la cultura burguesa, capitalista, y la cultura de clase del educando, explicando la existencia de la acción pedagógica ejercida por todos los miembros educados de una formación social o grupo, por una institución de función directa o indirecta, exclusiva (como la escuela) a través de la violencia simbólica que representa el poder que logra imponer significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se fundamenta.

³² Según el planteamiento expresado por Gilberto Giménez en una conferencia llevada a cabo en la UPN, julio, 1992. Ver Thompson (1998), capítulo 3 "El concepto de cultura".

³³ G. Giménez, *op. cit.*, p. 34.

A Bourdieu le interesan dos aspectos centrales: la estructuración económica y simbólica de la reproducción y la diferenciación social, así como la articulación de lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder.³⁴

A través de su teoría de los campos, Bourdieu fundamenta la indisolubilidad de lo material y lo cultural; para él, los hechos sociales e individuales, así como la estructura y superestructura se encuentran mediados por su concepto de campo.

Dado que en las sociedades modernas la vida social se reproduce en campos (económico, político, científico, artístico, educativo), que funcionan con una fuerte independencia, el análisis sociológico debe estudiar la dinámica interna de cada campo. En vez de deducir del carácter general de la lucha de clases el sentido particular de los enfrentamientos políticos o artísticos, indagará cómo luchan por la apropiación del capital que cada campo genera, los grupos que intervienen en él. La sociedad, y por tanto, la confrontación entre las clases, es resultado de la manera en que se articulan y combinan las luchas por la legitimidad y el poder en cada uno de los campos.³⁵

Así, la forma en que cada campo se constituye tiene que ver con la existencia de un capital común y con la lucha por su apropiación. Su estructura disimétrica y conflictiva se manifiesta, según Gilberto Giménez, en la sincronía como un espacio estructurado.³⁶

Al interior de los campos se encuentran los *habitus* y las instituciones, los primeros se ajustan a las exigencias de los campos y las segundas a través de la lógica del campo cultural se objetivan durablemente; sin embargo, aparecen entre ellas relaciones a veces conflictivas que pautan la dinámica social generando estados de doxa contrapuestos a la heterodoxia.

Dentro del sistema de enseñanza institucionalizado, las características específicas de su estructura y funcionamiento se basan en la necesidad de producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia

³⁴ Según García Canclini en su "Introducción a la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu", en: P. Bourdieu, *Sociología y cultura*, p. 14.

³⁵ *Ibidem*, p. 19.

³⁶ Gilberto Giménez. *La teoría y el análisis de la cultura*, p. 36.

(autorreproducción de la institución) son necesarios tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción en una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o clases (reproducción social).

El *habitus*, siguiendo a Bourdieu, es la interiorización de un capital simbólico institucionalmente objetivado que se actualiza en las prácticas. A través de él se reconstruye el proceso por el cual lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas. Néstor García Canclini nos dice al respecto:

Si hay una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos no es por influencia puntual del poder publicitario o los mensajes políticos, sino porque estas acciones se insertan –más en la conciencia, entendida intelectualmente– en sistemas de hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia. La acción ideológica más decisiva para constituir el poder simbólico no se efectúa en la lucha por las ideas, en la que puede hacerse presente a la conciencia de los sujetos, sino en esas necesidades de sentido, no conscientes, que se organizan en el *habitus* y sólo podemos conocer a través de él.³⁷

El *habitus* genera prácticas individuales y sociales (culturales) que si son de un mismo grupo, constitución o clase social presentan tres características: regularidad sin reglas conscientemente establecidas, finalidad no consciente y aparente concertación colectiva. Por ello los *habitus* se definen como un “sistema subjetivo, pero no individual, de estructuras interiorizadas que son esquemas de percepción, de concepción y de acción”.³⁸ Es una inculcación cultural arbitraria con una duración suficiente para producir una formación duradera.

El *habitus* remite a las instituciones, ellas representan la materialización, la fijación y la codificación social del sentido, así la cultura se define como una estructura objetiva de significados preconstruidos que constituye el marco de referencia y la base obligada –y no pensada– de todas las prácticas significantes.

³⁷ Néstor García Canclini, *op. cit.*, p. 34.

³⁸ Pierre Bourdieu. *Le sens pratique*, p. 133, citado por N. García, *Sociología y cultura*.

De ahí que el *habitus* en relación dialéctica con las instituciones, así como el sentido práctico en relación dialéctica con el sentido objetivado posibilita revivir, según Bourdieu "... el sentido depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y las transformaciones que son la contrapartida y la condición de la reactivación".³⁹

Con estos planteamientos Bourdieu explora dos dimensiones: el funcionamiento del sistema escolar y las actitudes de las clases sociales en relación con la cultura.

Para Elsie Rockwell:

Existen semejanzas importantes entre esta formulación inicial de la reproducción cultural y la teoría del conflicto cultural. Ambas teorías presentan a la escuela como portadora de una cultura que es continua con la cultura dominante. Ambas explican la exclusión de ciertos estudiantes por la discontinuidad entre su cultura o *hábitus* de origen y las prácticas escolares, sin que la escuela haga más que actuar de manera aparentemente neutral. El modelo supone que quienes provienen de grupos sociales dominados o minoritarios simplemente no tienen las competencias discursivas y culturales necesarias para poder apropiarse los conocimientos ofrecidos por la escuela.

Las teorías del conflicto cultural y de la reproducción cultural de los setenta frenaron las explicaciones que situaban las causas del fracaso únicamente en diferencias individuales, en factores económicos, en desviaciones sociales o en variables genéticas. La búsqueda de contrastes culturales generó una sensibilidad frente a las formas divergentes de comunicación y representación que los estudiantes expresan en la escuela. El concepto de reproducción orientó la mirada hacia las formas de construcción simbólica de distinciones sociales que se juegan entre maestros y estudiantes. Estos dos modelos permanecerán sin duda como elementos necesarios del análisis de la dinámica cultural en la escuela. Sin embargo, la investigación subsecuente ha cuestionado el esquema común de estas dos teorías, que presupone disposiciones culturales básicas, perpetuadas mediante la socialización primaria, incompatibles con la cultura escolar, con explicación suficiente del destino de ciertos sectores sociales en la escuela.⁴⁰

³⁹ *Ibidem*, p. 96.

⁴⁰ Elsie Rockwell. *La dinámica de la cultura en la escuela*, p. 8 y 9.

Desde esta perspectiva simbólica de la cultura en la escuela, debemos considerar también la representación del proceso de hibridación que viven nuestras culturas modernas. Su abordaje, hasta ahora cargado hacia lo descriptivo y diagnóstico de los cambios culturales en América Latina, basado en el paradigma de la modernidad, nos permite acceder a una lectura que enfatiza las rupturas sin tocar las continuidades, describe o constata la existencia de fenómenos culturales. Tal es el caso de obras recientes de Néstor García Canclini y colaboradores, que a través de ensayos trabajan el fenómeno de la cultura urbana y la cultura de masas desarrolladas a partir de la modernidad.

Dicho autor, en su texto *Culturas híbridas*, establece que es inútil analizar el fenómeno cultural a través de una oposición abrupta entre lo tradicional y lo moderno o mediante la división de lo culto, lo popular y lo masivo. La modernización —proceso socioeconómico que trata de ir construyendo la modernidad (etapa histórica)—

... disminuye el papel de lo culto y lo popular tradicionales en el conjunto del mercado simbólico, pero no lo suprime. Reubica el arte y el folclor, el saber académico y la cultura industrializada, bajo condiciones relativamente semejantes. El trabajo del artista y el del artesano se aproximan cuando cada uno experimenta que el orden simbólico específico en que se nutría es redefinido por la lógica del mercado... lo que se desvanece no son tanto los bienes antes conocidos como cultos o populares, sino la pretensión de unos y otros de conformar universos autosuficientes y de que las obras producidas en cada campo sean únicamente "expresión" de sus creadores.⁴¹

Dicho abordaje da cuenta del proceso de hibridación que se produce en la coexistencia de culturas étnicas y nuevas tecnologías, de formas de producción artesanal e industrial que sufre una fuerte tendencia homogeneizante (u homologante) que tiende a cancelar o absorber bajo un código unitario, más amplio, todas las diferencias.

Así, la cultura híbrida tiene como base estructural la internacionalización de la economía capitalista, descolecciona y desterritorializa el consumo cultural, desestructura las imágenes y los contextos, las referencias semánticas e históricas que amarraban los sentidos de lo culto y lo popular.

⁴¹ N. García Canclini. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, p. 18.

Para Gilberto Giménez la cultura de masas y desde mi punto de vista apoyado por García Canlini, las culturas híbridas se hacen presentes

... como un proceso de homologación/integración por el que unos pocos centros de poder imponen a escala mundial, no tanto su cultura, como el reconocimiento de su supremacía cultural. A esta presión homologante e integradora las "culturas diferentes" oponen siempre una resistencia por lo menos mecánica, sin excluir estrategias de ajuste, la refuncionalización adaptativa de sus propios elementos y aun la adaptación de elementos provenientes de la cultura de masas, pero reconvertidos y traficados según su propio sistema de códigos.⁴²

Dichas "culturas diferentes", en el caso mexicano en particular y latinoamericano en general, se han venido sosteniendo a partir de la identidad cultural construida históricamente, identidad a partir de la cual surgen: la diferencia, la distancia, el desconocimiento o bien ciertos niveles de aceptación, reconversión y traducción de la cultura moderna.

La indiscutible trayectoria que ha tenido la cultura popular en diferentes planos: teóricos, metodológicos y políticos en dicho contexto mexicano-latinoamericano, nos lleva a reconocer las aportaciones que la cultura popular ha dado a la lectura simbólica de la cultura. Autores como Bonfil Batalla, Margulis, Stavenhagen, Colombres, etcétera, desde la perspectiva de la cultura folklórica de Gramsci, insisten en enfatizar el origen de la cultura popular, de las culturas subalternas, así como su posibilidad de ser abordadas desde el contexto del conocimiento crítico-semántico.

El planteamiento gramsciano pugna por la construcción de una nueva estructura social y política, en la que se debe crear una alternativa pedagógica que fluya hacia una alternativa cultural:

Hay que deshabituarse y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hecho mortificantes y sin hilvanar, que él podrá después encasillar en su cerebro como en las columnas de un diccionario para después poder

⁴² G. Giménez, *op. cit.*, p. 40.

responder, en cada ocasión, a los distintos estímulos del mundo externo. La cultura es algo muy distinto, es organización, disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función de la vida, los propios derechos y deberes.⁴³

En esta definición de cultura opera una ruptura con las concepciones economicistas de la ideología y de la cultura, además, pone el acento en la formación y fortalecimiento del yo, de la personalidad enfatizando la conquista de una conciencia superior.

En la concepción gramsciana, según Rockwell,

... Se rompe con el individualismo que subyace a la concepción antropológica de cultura. Ser consecuentes con este rompimiento lleva a concebir a los sujetos como "una serie de relaciones activas", y a ésta como el verdadero objeto de estudio. Los elementos culturales, o del sentido común, no son mentales, tampoco son superorgánicos. Existen como relación entre hombres, o en relación con la naturaleza. Su "soporte material" no es sólo semiótico, como esfera autónoma, sino institucional, coexistente en la sociedad civil. Es desde ese nivel que se puede comprender el orden y la contradicción que se da en las concepciones del mundo... El pensamiento gramsciano nos obliga a desechar el concepto antropológico de cultura, y formular en su lugar un concepto menos ambicioso y menos abarcador de la totalidad humana, que señala un nivel fenoménico, asistemático, concreto, heterogéneo, producto de la historia colectiva y no causa de ella; y sin embargo, un concepto que permita integrar al análisis marxista de los procesos sociales los conocimientos acumulados sobre la diversidad humana y las técnicas elaboradas para la reconstrucción de una historia no documentada del hombre, herencia de la disciplina antropológica.⁴⁴

Los planteamientos de la cultura como proceso simbólico han permitido desarrollar en la educación y en la escuela una concepción que permite ver la cultura escolar no como una cultura opuesta a la que se

⁴³ A. Gramsci. *La alternativa pedagógica*, p. 129.

⁴⁴ E. Rockwell. *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*, p. 14 y 21.

encuentra fuera de la escuela, o viene a ella en forma enciclopédica, academicista, reproducida; sino como una cultura en acción dinámica cuyo contexto histórico y social permite recuperar diversas dimensiones de la educación.

La investigación cualitativa en educación ha permitido alcanzar diversos niveles de profundidad en el análisis de la vida de las escuelas y recuperar desde la historia y la formación social particulares a los sujetos en acción, sus saberes, prácticas, ideologías, costumbres, rituales, en interacción y comunicación con los demás actores de la educación, entre otros.

Dentro de la introducción de la segunda parte del texto de Velasco, García y Díaz, denominado "*casos etnográficos*", se señala que en particular la etnografía escolar iniciada en la década de los setenta y parte de los ochenta estuvo presidida por el intento de explicar la *transmisión cultural*, y posteriormente se detuvo a reflexionar sobre los resultados que producía tal etnografía sobre las escuelas. Actualmente se podrían identificar los siguientes tipos de estudios:

- Estudios de los procesos educativos fuera de la escuela y que se aproximan a los realizados por la corriente de Cultura y Personalidad... Spindler nos muestra cómo el funcionamiento de la transmisión cultural es un proceso de continuidad y discontinuidad en la cultura para cada una de los individuos que viven en ella. El individuo vive sometido en diferentes momentos a [presiones] de la cultura, por medio de las cuales se produce la transmisión y la adquisición de una nueva identidad en el desempeño del rol y en el posicionamiento del nuevo status.
- Estudios referidos más propiamente a la llamada etnografía escolar y que vienen a relacionar la escuela con su medio y su entorno social inmediato, ya sea el barrio o la familia en particular. Aquí suelen aparecer las escuelas como sistemas diseñados para la inculcación de normas y valores frente a... En este mismo apartado tendrían que ser incluidos los estudios que en la relación entre escuela y medio presentan un marco de diversidad étnica desde las diferentes versiones de la educación multicultural.
- Estudios de organización escolar.
- Estudios de agentes y relaciones dentro del marco escolar.
- Estudios sobre los sistemas de comunicación en el aula.

- Por último, estudios sobre acontecimientos especiales en las escuelas, como las organizaciones ritualizadas de actividades dentro de los ámbitos escolares.⁴⁵

⁴⁵ Velasco, García y Díaz, *op. cit.*, p. 200-201.

CAPÍTULO II

EL PLAN DE ACTIVIDADES CULTURALES DE APOYO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA, SUS MÚLTIPLES CONCEPTOS Y DISCURSOS EDUCATIVO-CULTURALES

A partir de la identificación de diversas teorías antropológicas, sociales y simbólicas de la cultura, en el presente capítulo pretendo dar cuenta de las concepciones de la cultura y la educación en el referente empírico elegido: el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP).

Dicho Plan, durante más de quince años de operación, ha venido acumulando una gran experiencia continua como propuesta educativo-cultural, a través del desempeño de más de 26 mil maestros de educación básica que han hecho posible, como maestros de Actividades Culturales (MAC), un trabajo cultural vinculado estrechamente con la práctica educativa, una investigación cultural, histórica y local que ha fortalecido el currículum escolar relacionando teorías y prácticas culturales del educando, su familia y su comunidad, con los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares.

La novedad y continuidad del planteamiento cultural y educativo así como el sector involucrado (el magisterio) en un proceso prioritario de la formación docente, marca la necesidad de realizar un primer acercamiento a las concepciones de la cultura y la forma en que aparecen vinculadas con la educación, la escuela, el programa de estudios, el maestro, la práctica docente, la metodología didáctica, el niño y su entorno; a través de un estudio documental contrastado con entrevistas que posibiliten el rastreo del origen, la estructura y la concreción teórico-metodológica y operacional del PACAEP resaltando su dimensión cultural y educativa.

El estudio recoge discursos educativo-culturales que contextualizan el surgimiento del Plan, así como documentos gubernamentales, teóricos, oficiales e internos de la Dirección General de Promoción Cultural que dieron lugar al Anteproyecto de Actividades Extraescolares y a su traducción final en el Documento Rector del Plan. Estos últimos se complementan y contrastan con la información obtenida en

las entrevistas realizadas a los autores principales del Plan, a los coordinadores nacionales que cubrieron el periodo 1983-1988.

Metodológicamente, las entrevistas fueron pautadas por el interés de conocer a ocho y tres años de distancia, según el caso, las interpretaciones que los autores y coordinadores nacionales del PACAEP tienen en torno al Plan como propuesta cultural-educativa de formación de profesores para la escuela primaria en el nivel nacional.

Para ello se delimitaron tres momentos: el primero comprendido en los discursos educativo-culturales que anteceden al Plan; el referido a la planeación y el diseño inicial del Plan y, tercero, el relativo a los dos periodos de gestión en la Coordinación Nacional; momentos contextuales y constitutivos del Plan durante el sexenio de Miguel de la Madrid, 1983-1988.

Para el primer momento se entrevistaron a los miembros principales del equipo de diseño y planeación del Plan. Las entrevistas abiertas se apoyaron en una guía de 23 preguntas cuyos temas giraron en torno a:

- Surgimiento y contexto del PACAEP
- Concepciones de cultura y educación
- Dimensiones culturales del PACAEP
- Caracterización del Plan de Actividades Extraescolares
- Propósitos y problemas a resolver en el PACAEP
- Delimitación de lo cultural y lo educativo
- Contradicciones, insuficiencias, preocupaciones en lo conceptual, lo metodológico y lo operativo-administrativo
- Intenciones personalistas, profesionales, de los involucrados
- Del campo antropológico a los módulos social e histórico
- La escuela primaria como lugar de operacionalización del Plan
- Papel de la escuela en la dimensión cultural
- Formación docente
- Papel de los docentes en la dimensión cultural
- Niños como destinatarios principales del Plan
- Papel de los niños en el ámbito cultural
- Método de preguntas. Propuesta metodológica del Plan. Fundamentación y constitución operativa

- Limitaciones en la planeación y en el diseño de la propuesta educativa y cultural para la escuela primaria

Durante la realización de las entrevistas además de indagar, con diferentes matices alrededor de dichos temas, a partir de la relación establecida con los informantes, fue importante rescatar la relación del Plan con la comunidad, las delimitaciones y definiciones que se hacen en torno a ella desde lo político, conceptual, metodológico e instrumental del Plan; la ubicación de la dimensión cultural del Plan y su concreción en los módulos antropológico, social e histórico, así como en la caracterización cultural de la comunidad que fundamenta de manera continua el diseño, desarrollo y evaluación del método de proyectos.

Algunos rasgos del discurso educativo-cultural en México

Desde la tradición antropológica, en nuestro país, siguiendo lo expuesto por Gonzalo Aguirre Beltrán, encontramos la trayectoria del trabajo antropológico moderno que caracteriza como su parte medular, entre otros, el indigenismo y los movimientos indios, y en relación con ella, determinados momentos de vinculación entre la antropología social y el ámbito educativo.

Hacia 1915, con Gamio, se intenta delimitar un nuevo campo de trabajo que pretende incorporar a los indios y mestizos a la sociedad nacional, revalorando sus culturas, particularmente el arte y la literatura popular, a través de la acción y la investigación integrales en el ámbito de las poblaciones regionales. Según Elsie Rockwell,

En el indigenismo coexisten desde Gamio la veta "integracionista" que intenta lograr que el indio se supere, progrese, se castellanice y adopte la cultura nacional, y la "nacionalista" o populista que pretende rescatar valores autóctonos, seleccionar e integrar a la cultura nacional los elementos indígenas valiosos, o bien, que propone un desarrollo autónomo de los grupos étnicos... Ambas posiciones parten de la negación de la integración existente, estructural de la población indígena a la sociedad nacional; ambas los conciben como los otros.⁴⁶

⁴⁶ E. Rockwell. *Antropología y educación*, p. 3.

Con la creación de la SEP, José Vasconcelos subraya la necesidad de hacer llegar la cultura a la población heterogénea y dispersa; a través de la escuela y de las misiones culturales se pretendió: "salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecedora, ya no de una casta, sino de todos los hombres".⁴⁷ Al Estado posrevolucionario le es de sumo interés el proyecto cultural construido de tal forma que expresara su fundamento popular, sus raíces y compromisos nacionales, ubicando a la educación como el instrumento central civilizador de las masas.

En esta época, según Stefano Veresse, la corriente antropológica funcionalista que define a la cultura "como una descripción, una construcción a posteriori de los procesos del comportamiento humano".⁴⁸ es adoptada por el Estado mexicano a través de diversas acciones para incorporar a los indios y mestizos a la sociedad nacional, la escuela rural de los veinte y la imposición del castellano ejemplifica una posición cultural que identifica una cultura (la nacional), una forma de vida ("educada") y un lenguaje (el castellano) por encima de otras expresiones invalidadas por su propio peso e intrascendencia.

Moisés Sáenz tiene en sus manos la posibilidad de conformar la escuela rural apoyándose libremente en los materiales de Dewey: la motivación, el respeto a la personalidad, la autoexpresión, la naturaleza del trabajo, el método de proyectos, el aprender haciendo y la democracia en la educación; haciendo recaer sobre la escuela rural y la misión cultural la responsabilidad de la integración social y la reinterpretación cultural bajo la antropología social comprometida con la acción y el propósito de la integración nacional.⁴⁹

La reinterpretación cultural dirigida y selectiva es, para Moisés Sáenz, según Aguirre, uno de los mecanismos clave de la integración nacional; dando nuevos significados a los patrones tradicionalmente establecidos o viejos valores a los patrones modernos que se introducen, es el mejor procedimiento para alegar el cambio cultural y mantener el flujo de la ósmosis social.

⁴⁷ "Exposición de motivos del proyecto de ley para crear la SEP, 6 de octubre de 1920", en: *Los presidentes ante la Nación. Manifiesto y documentos de 1921 a 1966*.

⁴⁸ Stefano Veresse. "Una dialéctica negada. Notas sobre la multiétnicidad mexicana".

⁴⁹ G. Aguirre Beltrán. *Antología de Moisés Sáenz*, p. 4.

Teniendo en cuenta lo anterior, se explica por qué Sáenz conforma el aspecto educativo de la acción integral con base en:

- 1) La educación socializada de los adultos;
- 2) la instrucción escolar de los niños y los jóvenes, y
- 3) la reinterpretación cultural.

Para la educación socializada de los adultos exige a la escuela —volviendo a la tesis inicial que le dio forma y contenido— que deje el manual y se empeñe en vitalizarse y enfocar las necesidades fundamentales y mediatas del pueblo.

Entre los indígenas, la escuela tendrá que renunciar a su postura exclusivamente pedagógica y académica y deberá tornarse en un organismo social más amplio, un instrumento de civilización, no sólo de instrucción, de mejoramiento material, de trabajo, en fin, de socialización.⁵⁰

Desde esta fecha, 1920, hasta 1940 el Estado promueve, financia e impulsa a la cultura ligada, según él, con las masas que habían hecho la Revolución. Para Patricia Safa,

Las políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios se fundamentaron en un proyecto que buscaba unificar ideológicamente a la nación y organizar las diferencias entre las clases y las regiones. Era un proyecto que reconocía las diferencias culturales pero como un factor negativo que limitaba las posibilidades de cambio social.⁵¹

Posteriormente, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (1948), de cuya dirección se encarga durante 22 años Alfonso Caso, se resalta la contribución al perfeccionamiento de la acción-investigación antropológica con la colaboración de varios estudiosos que más tarde adquirieron renombre profesional. Tal es el caso de Julio de la Fuente, que relacionó dicha antropología con la educación, colocándose como el tercero después de Gamio y Sáenz en dar una aportación mayor a la teoría educativa, introduciendo el análisis antropológico en la práctica de la enseñanza, paso a paso descubriendo finalidades, estructuras, metodo-

⁵⁰ *Ibidem*, p. 9.

⁵¹ Patricia Safa. *Tradiciones escolares y procesos culturales*, p. 4.

logías e interrelaciones que redefinen la educación rural y la educación indígena, otorgándoles cimientos más científicos y más humanos.

Ya en 1939 Julio de la Fuente, en la Conferencia Nacional de Educación, hacía notar que los maestros, misioneros, médicos y otros agentes de promoción del desarrollo de las comunidades indias no llevaban a buen término la tarea que tenían encomendada porque no habían aprendido los conocimientos especiales que les permitían comprender las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas de las culturas nativas. Sólo teniéndolos, afirmaba De la Fuente, podrán proveer los canales de derivación a las ideas y prácticas negativas que impiden cambiar los contenidos mentales del indígena. El dominio de esos conocimientos los tiene la antropología y, puesto que la necesidad de su colaboración en el planteamiento y resolución de los problemas educativos es reconocido, deben aprovecharse sus métodos e investigaciones a fin de realizar los objetivos que persigue el pensamiento social de la Revolución.⁵²

La educación como instancia redentora, utilitaria, como sustento de la estructura económica, como elemento revolucionario, según las nuevas normas a partir de los cuarenta busca su orientación hacia la utilidad práctica

... pero lo dominante fue, desde entonces, el tono cívico, la exhortación nacionalista, la ideología de la patria, la estabilidad y el medio pelo de la concordia y la defensa del patrimonio espiritual de México. De la tarea de guiar la transformación de la sociedad que le asignó la escuela socialista "el claro deber del maestro" empezó a ser desarrollar la educación y la vida espiritual de las comunidades, no sólo con la enseñanza práctica, útil, identificada con los intereses de México, sino un ejemplo de laboriosidad, moralidad y trabajo.⁵³

Así el Estado, a partir de los cuarenta, retoma la antropología de la tradición inglesa, trabajada en el capítulo anterior, "que ha enfatizado el análisis de las relaciones sociales más que el de las manifestaciones más estáticas (cultura) de éstas... cultura es prácticamente toda realización teórica o intelectual, todo comportamiento aprendido, toda

⁵² Julio de la Fuente. "Educación, antropología y desarrollo de la comunidad", p. 41.

⁵³ H. Aguilar Camín. "Nociones presidenciales de cultura nacional. De Álvaro Obregón a Gustavo Díaz Ordaz", p. 102-103.

actividad humana".⁵⁴ En esta época el relativismo cultural se impone al funcionalismo estructural de los veinte y treinta.

Posteriormente,

el movimiento anarco-estudiantil de 1968 señala la fecha más allá de la cual la ideología generada por la Revolución de 1910 dejó de actuar como sostén indiscutible de los programas de desarrollo. La Antropología Social, como doctrina de la acción indigenista y de la investigación etnológica, fue violentamente sacudida al punto de negársele legitimidad como ciencia del hombre. Se satanizó el funcionalismo estructural, el relativismo cultural, y aun llegó a darse significado peyorativo a términos como aculturación, integración, culturalismo, para señalar con índice de fuego a los réprobos de una supuesta antropología colonial, tanto interna como externa.⁵⁵

Para Aguirre Beltrán, el movimiento de 1968 dio relevancia a dos corrientes teórico-prácticas que se venían gestando: la corriente etnicista y la corriente campesinista, que parten de la hipótesis de un neoevolucionismo unilateral, base del indigenismo integrativo que supone etapas progresivas en el decurso humano.

Hacia 1968

el Estado enfrenta un movimiento social antiautoritario que halla a su paso las formas culturales y organizativas posibles de subvertir (aunque fuese efímeramente) las prácticas de la ideología dominante y, a la vez confirió un significado histórico y concreto a una utopía mexicana: la autonomía política de un grupo social subalterno.⁵⁶

Con Echeverría, el movimiento cultural se internacionaliza y masifica, dando apertura a una nueva música, una nueva literatura, un nuevo cine, una nueva pintura que expresaban fuertes rasgos antiautoritarios, críticas frente al Estado y de denuncia profunda.

⁵¹ Stefano Veresse, *op. cit.*, p. 136-137.

⁵⁵ G. Aguirre Beltrán. "Inauguración del Simposio sobre Teoría e Investigación en la Antropología Social Mexicana", p. 11.

⁵⁶ Ilán Semo. *La oposición estudiantil. ¿Una oposición sin atributos?*, p. 4.

El paso del autoritarismo a una reforma política y administrativa le permitió al Estado una recomposición paulatina del bloque en el poder. En donde la cultura popular pudo convertirse en uno de los proyectos prioritarios del Estado.

No es sino hasta 1972 que se introducen en México los conceptos de marginación y dependencia elaborados en la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL), a través de Pablo González Casanova y Rodolfo Stavenhagen; desde esta perspectiva, este último complementó la proyección del indigenismo participativo con la transformación de la Dirección de Arte Popular de la SEP en Dirección de Culturas Populares. La política etnicista, en forma declarativa, se puso en obra por la Dirección Indígena de la SEP a través del Programa de Educación Bilingüe y Bicultural. "... esta Dirección tiene por encomienda el fortalecimiento de las culturas étnicas y populares como medio de regular el proceso de marginalización que sufren el indígena y el campesino al pasar al *status* de proletarios".⁵⁷ Situación que pone de manifiesto el fuerte vínculo entre la *antropología social* y la educación dentro de la cuestión indígena, campesina, obrera y popular.

Durante esa época, según Aguirre Beltrán, siguen presentes las dos corrientes teórico-prácticas, gestadas a principios de los sesenta: la corriente etnicista de Bonfil Batalla que se opone al indigenismo integrativo argumentando que las culturas indias tienen opciones fuera del sistema capitalista, porque no fundamentan su legitimidad en términos de la cultura nacional sino de un pasado propio y distinto. Y la corriente campesinista entre los que figuraban Warman, Stavenhagen, Roger Bartra y otros campesinistas y descampesinistas que sostuvieron un debate en el que se analizó el futuro del campesinado, su articulación en la sociedad, la posibilidad de un modo de producción doméstico, el rol de la mujer migrante en el mantenimiento de la comunidad campesina y temas conexos fraseados en términos de la economía de Marx y de otros marxistas.

Dichas corrientes partieron de la hipótesis de un neoevolucionismo o evolucionismo plural opuesto al evolucionismo unilateral, base del indigenismo integrativo que supone etapas progresivas en el desarrollo humano y tuvieron la oportunidad de realizarse en programas de acción-investigación.

⁵⁷ G. Aguirre Beltrán. "Inauguración...", p. 12.

Para Aguirre Beltrán, la prolongada y a menudo irritante discusión que caracterizó la confrontación entre científicos sociales afiliados al marxismo y antropólogos sociales que siguieron fieles a sus nociones de cultura ha terminado contaminando a unos y a otros.

Posteriormente, y a partir de la crisis de la modernidad occidental de la que América Latina es parte, según García Canclini, se transforman visiblemente las relaciones entre tradición, modernismo cultural y modernización socioeconómica.⁵⁸

En la sociedad y en la cultura cambió lo que se entendería por modernidad. Se abandona el evolucionismo que esperaba la solución de los problemas sociales de la simple secularización de las prácticas: hay que pasar, se decía en los sesenta y setenta, de los compartimentos descriptivos a los evolutivos, de la inercia de costumbres rurales o heredadas a conductas propias de sociedades urbanas, donde los objetivos y la organización colectiva se fijara de acuerdo con la racionalidad científica y tecnológica.⁵⁹

Para López Portillo, la política educativa y cultural formó parte de una visión optimista del Estado debido al conjunto de actividades específicas que involucran al mayor número de mexicanos en la expansión y presencia de servicios educativos y culturales. Por medio de la educación se transmite la cultura (visión del mundo), por medio de la cultura se transforma la sociedad.

En dicho contexto, el fenómeno cultural adquiere el carácter promocional que conlleva la creación, la búsqueda de las formas de vida resultantes de la vida cotidiana en el grupo, dejando atrás la difusión cultural que lo restringía al uso de las bellas artes y al manejo reducido de las culturas indígenas y populares, proceso iniciado desde 1968.

A partir de una ruptura con concepciones tradicionalistas, la sociedad demanda un cambio cultural en el que los sectores de la población dejan de ser identificados como receptores de una difusión cultural selectiva, y se les ubica en su papel de actores de una promoción de la cultura.

Esta situación obliga a las instituciones educativas, entre ellas la escuela, a generar prácticas más democráticas para la selección y admisión de estudiantes, para la modificación de planes y programas de

⁵⁸ N. García Canclini. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, p. 17.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 23.

estudio respondientes a concepciones totalitarias, así como la transformación de un estilo docente autoritario.

Durante muchos años de la historia de la educación en México, la escuela primaria fue uno de los espacios idóneos para incorporar, conservar y potenciar las formas de dominación-consenso-transformación del Estado. En la actualidad, a partir de la crisis de la modernidad occidental —de la que América Latina es parte— los medios masivos de comunicación y con ellos las estrategias trasnacionales y estatales que conciben de una manera articulada más compleja las tradiciones y modernidades (diversas, desiguales), en donde coexisten múltiples lógicas de desarrollo, desplazan el lugar de la escuela por otros ámbitos que renuevan de manera más eficaz la reorganización de los consumos culturales.

A través de la escuela se hacen presentes posiciones tradicionalistas y modernistas que luchan día con día por una explicación y un ordenamiento particular de la realidad. Interceden para ello todo un conjunto de fuerzas que representan diversos intereses y luchas sociales, así como los sujetos particulares que construyen la vida cotidiana y deconstruyen, perpetúan y transforman la historia de una institución escolar en particular.

Así, en la escuela, a partir de 1980, se ponen en escena estrategias y actores modernos que utilizan el patrimonio histórico y las tradiciones populares que articulan demandas, requerimientos y necesidades de los diferentes sectores sociales, expresados en heterogéneos discursos como los elaborados por el Grupo Económico de Financiamiento de la Educación (GEFE) en la política cultural del Estado mexicano (1982-2000); también durante la consulta popular (1981), en las reuniones nacionales sobre cultura nacional y cultura regional, en los discursos de la reunión nacional celebrada en el D.F. sobre educación y cultura, todos ellos antecedentes del Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988), así como en las preocupaciones expresadas en la Revolución Educativa, que se caracteriza según Reyes Heróles por:

el liberalismo moderno, el humanismo social, el propósito formativo, la prospectiva de los valores nacionales en un orden internacional más justo, la renovación moral en la formación del hombre nuevo, el profundo respeto por la cultura entendida como producto

social y, sobre todo, el perfil humano y profesional del nuevo educador que México merece.⁶⁰

Tal es el caso de la escuela primaria de nuestro sistema educativo nacional que inserta en su planteamiento curricular, durante el sexenio de Miguel de la Madrid, desde 1983 a la fecha, el Plan de Actividades Culturales que dice conciliar una estrategia modernizadora, de la cual el currículum es una resultante, con el fin educativo de formar individuos capaces de reafirmar la identidad cultural a través de su participación activa en el desarrollo cultural, en la preservación, enriquecimiento y disfrute de nuestro patrimonio cultural.

El PACAEP se define oficialmente como uno de los espacios de operacionalización de la política educativo-cultural desarrollada durante el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988).

Para dar cumplimiento a las instrucciones del Secretario de Educación Pública, licenciado Jesús Reyes Heróles, las Subsecretarías de Planeación, Educación Básica y Cultura, han combinado sus esfuerzos. La Dirección General de Promoción Cultural elaboró el Plan en coordinación con la Dirección General de Programación, la Dirección General de Planeación, la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos, la Dirección General de Educación Primaria, la Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales y la Coordinación General para la Descentralización Educativa.⁶¹

Su finalidad se apoya en una mayor vinculación entre la política y la acción cultural, así como en un mejor aprovechamiento de las particularidades del magisterio para promover la cultura.⁶² Se pretende impulsar la diversificación y sistematización de las actividades culturales que se llevan a cabo en la escuela, reubicando los contenidos programáticos como contenidos culturales a través de los cuales el educando: identifique los valores culturales no sólo del país, sino también los de su comunidad; conozca y valore el patrimonio cultural universal y nacional previsto por los libros de texto, así como el

⁶⁰ SEP, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. *Ideario Educativo*, 1, p. 6.

⁶¹ SEP, PACAEP. *Documento Rector, Manual de Procedimientos del Maestro*. 1984, p. 9.

⁶² *Ibid.*, p. 7.

patrimonio cultural regional y local que le son cercanos; reconozca, aprecie y respete la pluralidad cultural que pretenderá ser traducida en una apropiación del sentido de solidaridad nacional e internacional; acceda a y disfrute de los bienes y servicios culturales, además de que participe en actividades culturales y visualice alternativas de recreación.

Dicha estrategia educativo-cultural, creada por la Dirección General de Promoción Cultural en 1983, involucra, según sus propios planteamientos, una concepción amplia de cultura en donde podemos encontrar la creación, la circulación y el consumo de una cultura que se muestra como lugar de articulación de diversos y opuestos procesos culturales que simbolizan la vida de un país multiétnico, contradictorio y transaccionista del pasado, del presente; de la cultura efectuada por las tecnologías comunicacionales, su alcance y eficacia; de la recomposición de las culturas urbanas; de las migraciones y el turismo de masas que ablandan la frontera nacional y redefinen los conceptos de nación, pueblo e identidad.

La Dirección General de Promoción Cultural, a cargo del licenciado Luis Garza Alejandro, asume la responsabilidad de generar, desarrollar, coordinar y evaluar una estrategia educativo-cultural dirigida al magisterio, apoyándose en sus potencialidades para promover la cultura. El Plan

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... sus propósitos son: contribuir a la formación integral del educando, fortalecer su identidad cultural y brindarle oportunidades de acceso al patrimonio cultural y de participación en el quehacer cultural.⁶³

Dicho Plan se gesta al interior de un campo de interacción tanto de políticas educativo-culturales como de sujetos particulares, intelectuales de la cultura, profesionales de la educación, artistas y científicos, reconociendo como destinatarios a los maestros y niños de la escuela primaria pública en México.

⁶³ *Idem.*

El PACAEP elige a la escuela como el espacio abierto y vinculado estrechamente con la comunidad o el barrio a través de un movimiento que articula diferentes sujetos e individuos que hablan no sólo de la pertenencia de una clase social a partir de la cual una cultura es propia o ajena, sino de un acceso y una participación de y en la cultura moderna que se constituye en un espacio autónomo dentro de la cultura social, cuyo consumo se vuelve un área fundamental para instaurar las diferencias y las similitudes.

El maestro de actividades culturales (nombre con el cual se denomina al maestro de escuela primaria formado por el PACAEP) aprehende y acompaña la aprehensión de una cultura compuesta de diversas culturas: la de élites, la hegemónica, la popular, la expresada en el patrimonio histórico y la cultura de masas. A través del Método de Proyectos involucra a los niños, a sus familias y a su comunidad al reconocimiento de dichas culturas, al abordaje de ellas por medio de cuatro áreas de interés: histórica, social, científico-tecnológica y artística.

Cada área es definida al interior del plan a través de actividades de acceso y de participación que los niños realizan con la coordinación del maestro y en colaboración con su familia y comunidad. Los límites entre las áreas de interés son flexibles y permeables, sin embargo, pretenden establecer una estrecha conexión con las áreas de aprendizaje de la escuela primaria.

Con el propósito de identificar de manera aún más detallada los conceptos y discursos educativo-culturales del PACAEP, contextualizados en el gran discurso educativo-cultural en México, dentro del siguiente punto haré referencia al proceso de construcción y consolidación del Plan apoyándome, como ya mencioné, en un análisis documental, así como en la información obtenida a través de las entrevistas realizadas, entre junio y septiembre de 1991, a los actores, autores y promotores del PACAEP, involucrados durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado.

Orígenes de la finalidad, contenidos y formas culturales del Plan

En el contexto tratado en el punto anterior, la escuela primaria del Sistema Educativo Nacional inserta en su planteamiento curricular, desde 1983 a la fecha, un Plan de Actividades Culturales que logra conciliar acertadamente, por lo menos desde el discurso y su metodología, una estrategia modernizadora, de la cual el plan de estudios se dice es un referente central; esto con el fin educativo de formar individuos capaces de reafirmar su identidad cultural a través de su participación activa en el desarrollo cultural, en la preservación, el enriquecimiento y el disfrute de nuestro patrimonio nacional.

Dicha finalidad se apoya en una mayor vinculación entre la política y la acción cultural, así como en un mejor aprovechamiento de las particularidades del magisterio para promover la cultura.⁶⁴

El equipo elaborador del Plan, integrado por la psicóloga Susana Ríos, el pedagogo José Luis Hernández, la pedagoga Cecilia Vaca Narvaja, con una experiencia en común, bajo la coordinación del licenciado Luis Garza Alejandro, habían formado un equipo en Bellas Artes que capacitó a docentes en educación artística.

En aquella administración (del licenciado Solana como Secretario de Educación Pública) se intentaron varias acciones, una de ellas y eso es antecedente inmediato del Plan, fue en el año de 1981, se capacitó a docentes en educación artística, hubo 400 maestros recién ingresados de la Normal Superior y de la Normal de Maestros, de la Nacional de Maestros, por lo que se pretendió crear una especialidad de docentes en educación infantil.⁶⁵

Con esta experiencia compartida por la mayoría del equipo, se enfrenta en 1983 la solicitud del doctor Juan Prawda, director general de Programación de la SEP, basada en el planteamiento del subsecretario de Cultura Juan José Bremer, apoyado en las instrucciones del licenciado Reyes Heróles, de diseñar un programa de actividades para los 3 mil docentes de la escuela primaria que no tenían adscripción fija en

⁶⁴ SEP. PACAEP. *Documento Rector*. 1984, p. 7.

⁶⁵ Licenciado Luis Garza, director general de Promoción Cultural (1982-1988). Entrevista realizada el 4 de julio de 1991.

el sistema educativo. “El problema que se presentaba en ese momento era un superávit de profesores, es decir, frente al decrecimiento de la población y al crecimiento del sistema de formación del magisterio, se presentaba un desequilibrio entre la oferta y la demanda, es decir, se estaban formando más maestros de los que entre comillas requería el sistema...”.⁶⁶ Fenómeno estudiado por la Subsecretaría de Planeación Educativa y la Dirección General de Programación, instancia que redacta hacia el mes de abril de 1983 el documento interno “Desequilibrio entre oferta y demanda de Maestros de Educación Básica”.

Otros lineamientos administrativos que dieron origen al Plan, según lo expresado en el documento interno de trabajo denominado “Análisis de la formulación y desarrollo del PACAEP”, fueron:

- Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (aparecido en el *Diario Oficial de la Federación* el 23 de febrero de 1982).
- Oficio firmado por el licenciado Luis Garza Alejandro el 28 de febrero de 1983, dirigido al doctor Juan Prawda Witerberg, director de Programación, y al C.P. Carlos Carmona Garduño, director general de Recursos Financieros.
- Plan Nacional de Desarrollo publicado en *El Mercado de Valores*, año XLIII, suplemento al núm. 24, junio 13 de 1983).

En el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación encontramos las atribuciones de la Dirección General de Promoción Cultural; dicho reglamento plantea en su artículo 44 lo siguiente:

- ... Corresponde a la Dirección General de Promoción Cultural:
- I. Formular planes y programas tendientes a crear una atmósfera cultural dentro de los planteles de la Secretaría y promover su realización;
 - II. Establecer, con la participación de las direcciones generales y de las delegaciones generales correspondientes, programas de difusión cultural destinados a los educandos, a los jóvenes y al magisterio nacional;

⁶⁶ Licenciado José Luis Hernández, integrante del equipo elaborador del PACAEP. Entrevista celebrada el 2 de julio de 1991.

- III. Diseñar e impulsar actividades culturales en atención a las posibilidades, necesidades y características de los distintos sectores de la población, con la participación de las direcciones generales y las delegaciones generales;
- IV. Impulsar la formación de recursos humanos para el desarrollo y la organización de actividades culturales, particularmente en los planteles de educación normal...⁶⁷

Con dichos lineamientos, en 1983 la Dirección General de Promoción Cultural conformada por el grupo mencionado y por el nuevo personal de la dirección, del cual destacan el ingeniero en informática Ignacio Mata y el antropólogo Fernando Poot Grajales, sientan las bases generales y la justificación que vertebran el Plan retomando "diversas concepciones teóricas que abordan la noción de cultura y educación, así como los postulados establecidos en diferentes conferencias y foros especializados, organizados por instituciones nacionales, regionales e internacionales como la Unesco".⁶⁸

Las concepciones retomadas pueden ubicarse en las ponencias presentadas en la Reunión de Síntesis de la Consulta Popular para la Planeación Democrática en el Sector Educación, Cultura, Deporte y Recreación de 1983, directamente en los trabajos presentados por Guillermo Bonfil Batalla, Leonel Durán, Idolina Moguel, Silvia Buentello, Gilberto Juárez y Luis Garza; así como en el documento de la Unesco que establece que las políticas culturales deben atender a una población o sectores de población cada vez más amplios y posibiliten su acceso y su participación en el quehacer cultural, en los bienes y en los servicios culturales.⁶⁹

En estos trabajos encontramos nociones como "*creación cultural propia*", por crearse, desarrollarse y alcanzarse en cada grupo, según el grupo particular, en el contexto de la sociedad mexicana; "*culturas populares*", ámbito de creatividad, identificación, conocimiento y difusión; "*museo-escuela*", búsqueda de incidencia de los museos en el sistema escolar en sus diferentes niveles; "*renovación cultural y fortalecimiento de la identidad nacional*", a través de una quintuple

⁶⁷ Fernando Poot Grajales. "Análisis de la formulación y desarrollo del PACAEP", s/p.

⁶⁸ José Luis Hernández. "La animación cultural en la educación básica", p. 3.

⁶⁹ Unesco. *Recomendación relativa a la participación y a la contribución de las masas populares en la vida cultural*.

recuperación: de la palabra para todos, de la memoria, del conocimiento, de los espacios territoriales y de la identidad; “*concepción armónica de la educación*”, que incluye la sensibilidad artística del niño que en su ámbito escolar debe ser atendida en lo que toca a la cultura; “*cultura local-escuela*” en donde la segunda recupera a la primera a través del papel del profesor, que fomenta en sus alumnos el aprecio por la cultura regional y el arraigo de su lugar de origen; “*institución normalista y profesores-grupos mayoritarios del país*”, vinculación que permite que las manifestaciones culturales sean valoradas por la sociedad que las disfruta e incorpora a un sistema de vida; “*cultura*”, factor esencial de una mayor participación en el proceso de desarrollo integral del país; “*descentralización de actividades culturales*”, punto fundamental de una política de desarrollo educativo y cultural; “*cultura-educación*”, vinculación que argumenta la necesidad de revisar los contenidos culturales de los diversos planes y programas de estudio; “*perfil cultural del educando*”, conocimientos, actitudes y habilidades básicas que habrán de caracterizar al egresado de los distintos niveles y áreas del Sistema Educativo Nacional, base de la formulación de planes y programas de desarrollo cultural; “*maestros-formación cultural*”, mediante el uso de espacios culturales, recursos humanos y materiales locales, de intercambio en los niveles municipal, regional y estatal; “*difusión cultural-fines educativos*”, la primera deberá tender a los segundos, señalados en los planes y programas de los diversos niveles educativos de la SEP.⁷⁰

Dichas conceptualizaciones son contempladas por el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 para establecer como lineamientos generales, entre otros, una mayor vinculación entre la política educativa y la acción cultural, así como un mejor aprovechamiento de las potencialidades del magisterio para promover la cultura,⁷¹ según lo establecido en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988.

Así, la Dirección General de Promoción Cultural plantea en el Programa I.- Formulación y Promoción de Planes y Programas de Desarrollo Cultural del documento “Estructura Programática y Metas de Proyectos 1983”, los siguientes elementos:

⁷⁰ Retomando lo señalado por F. Poot Grajales, *op. cit.*

⁷¹ SEP. PACAEP. *Documento Rector*, Manual de Procedimientos del Maestro. 1984, p. 7.

Objetivos: Contribuir al desarrollo integral de los educandos y promover su acceso y participación activa en el proceso cultural de su comunidad.

Metas: Formular y promover tres programas de desarrollo cultural para la educación básica, media y normal.

Estrategias: Integración de grupos de trabajo constituidos por representantes del magisterio y de diversas instituciones de la Secretaría de Educación Pública, para desarrollar los siguientes aspectos que conforman cada programa:

- Diagnóstico de necesidades y recursos para el desarrollo cultural;
- Definición del perfil cultural del egresado;
- Programación de actividades culturales, escolares y extraescolares;
- Determinación de necesidades de capacitación y actualización docente;
- Determinación de necesidades de material didáctico de apoyo a las actividades culturales.

Políticas: Promover la más amplia participación de la comunidad educativa en la planeación y ejecución de los planes;

- Generar autosuficiencia en las instituciones para la determinación y desarrollo de los programas culturales idóneos a sus características y necesidades específicas;
- Coordinarse con otras áreas de la SEP a fin de dar coherencia a las acciones, evitar duplicidad de esfuerzos y aprovechar al máximo los recursos disponibles;
- Diversificar los contenidos, los métodos y las técnicas de acción cultural atendiendo a la pluralidad cultural y a las necesidades actuales;
- Responder a las características evolutivas y socioculturales de los educandos a los que se dirigen los programas.

Justificación: Actualmente, la atención que se presta a los contenidos culturales en el proceso educativo es mínima y enfocada predominantemente a eventos escolares, de manera que lo que más importa es el producto y no el proceso. Este tratamiento parcial y restringido de los "contenidos culturales" con respecto a otras áreas de

conocimiento, no sólo contribuye a la formación integral de los educandos, sino que desvirtúa o deforma sus actividades y valores culturales, extinguiendo paulatinamente las posibilidades de desarrollar su imaginación y su capacidad crítica y autocrítica.

Es imperativo alentar las iniciativas, a movilizar las potencialidades creativas de maestros y alumnos, propiciar un cambio de actitudes en maestros y educandos respecto a los fenómenos culturales, una renovación de conceptos, enfoques y métodos que se traduzca en experiencias cotidianas de participación cultural; fomentar el mejor conocimiento de nuestra pluralidad y promover la revalorización de nuestro patrimonio cultural como factor de nuestra identidad.

Además es muy importante contribuir a la descentralización y democratización de la cultura mediante programas específicos de desarrollo cultural para el sistema educativo.⁷²

Los objetivos, metas, estrategias, políticas y justificación señalados, relacionándolos en el Documento Rector del PACAEP se presentan como elementos estructurales de una propuesta acorde con el desarrollo integral del educando que promueve el desarrollo cultural de la educación básica a través de equipos de trabajo interdisciplinario con presencia y proyección de/hacia el magisterio.

Así, el PACAEP se plantea desarrollar con el apego de las diversas instituciones de la SEP una propuesta cultural-educativa centrada en una caracterización cultural de la comunidad, una definición no sólo del contenido de una propuesta de formación docente sino también de las necesidades de formación, perfil de egreso y metodologías que lo sustentan.

Responde así, a las políticas de participación de la comunidad educativa, de generar autosuficiencia en los profesores y sus grupos de niños y padres de familia para el desarrollo de productos culturales educativos propios, apoyándose en otras áreas de la SEP y diversificando la acción eventual que responda a necesidades actuales, a la pluralidad cultural así como a las características evolutivas y socioculturales de los educandos.

Lo anterior se justifica en el PACAEP con el imperativo de explotar las potencialidades de los educandos, de la familia y de la comunidad a la que pertenecen en torno a actividades diversificadas de acce-

⁷² Fernando Poot Grajales, *op. cit.*, s/p.

so y participación cultural promoviendo con ello el conocimiento de nuestra pluralidad, la revalorización del patrimonio cultural así como la descentralización y democratización de la cultura en y a través de la escuela primaria.

Del anteproyecto para un plan de actividades extraescolares al PACAEP

Atendiendo los lineamientos de política cultural referentes a la descentralización cultural, a la educación artística y cultural, a la preservación del patrimonio cultural, a la difusión cultural, a la promoción y fomento a la creación cultural e intercambio cultural mencionados en el punto anterior, la Dirección General de Promoción Cultural elabora un documento de trabajo denominado "Anteproyecto para un plan de actividades extraescolares", que deberá realizarse en coordinación con las Subsecretarías de Educación Elemental, de Planeación y de Cultura.

Dicho documento se recuerda como el resultado de:

... un día se nos plantea que hay la posibilidad de contar con un número de maestros, no se sabe con certeza cuántos ni bajo qué circunstancias y se plantea que vamos a tener un programa de capacitación en el área de cultura, entonces por eso es 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...; lo que nosotros planteábamos inicialmente, así muy en sus inicios, era recuperar la experiencia de las unidades de iniciación artística y pues un poco empalmarlo con el trabajo de educación primaria, así de hecho funcionaba: el niño tomaba sus clases en la mañana y en la tarde tomaba los talleres artísticos, extracurriculares... *pero desde una perspectiva de capacitación anual para el magisterio*, no íbamos a tomarlos por un verano para darles un curso, sino que se plantea que para poder establecer ese equilibrio entre el crecimiento de profesores, estos maestros salieran de grupo durante un año y estuvieran trabajando como maestros de actividades culturales, entonces eso nos replantea el esquema de entrada, y por otro

lado, debo reconocer y hacer el reconocimiento del cuestionamiento que hace el licenciado Luis Garza en el sentido de que nuestra primera propuesta es artística y que lo cultural es más amplio...⁷³

A pesar de las modificaciones posteriores, el Anteproyecto del Plan de Actividades Extraescolares muestra algunas concepciones centrales que el equipo coordinador explicita y que serán traducidas al Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.

Dichas concepciones son: Definición del *maestro* del Sistema Educativo Nacional como promotor del desarrollo cultural individual y colectivo, como preservador de la tradición cultural local, regional y nacional e inculcador de valores nacionalistas en la escuela primaria pese a las condiciones adversas. El maestro es guía de la formación integral del educando y de otros miembros de la comunidad, poniendo en juego tanto la inteligencia como la afectividad.⁷⁴

El anteproyecto pretende contribuir a la formación integral del educando a través del acceso, la participación y el reconocimiento de la cultura, que no sólo plantea contenidos del proceso educativo, sino que determina fines y procedimientos de la educación, por lo que aparece vinculado con los programas y libros de texto como condición para el mejoramiento de la calidad de la educación.⁷⁵

A la vez se mencionan algunas características del *aprendizaje*, como proceso no aprovechado del todo en el desarrollo armónico del educando ni en la diversidad de recursos educativos, por lo que se proponen alternativas potenciales de auténtica recreación que movilicen la creatividad de los niños, estimulen y satisfagan la necesidad natural de aprender y explorar aun a pesar de la poderosa influencia de los medios de comunicación masiva que con fines comerciales produce hábitos enajenantes desde etapas formativas tempranas.⁷⁶

En la etapa preliminar del anteproyecto para el Plan se recogen y analizan necesidades, preocupaciones y propuestas alrededor de la formación integral de las nuevas generaciones que constituirán

⁷³ J. L. Hernández. Entrevista realizada el 2 de julio de 1991.

⁷⁴ Retomado del capítulo denominado "Presentación", en: SEP, Subsecretaría de Cultura. Dirección General de Promoción Cultural. *Anteproyecto para un Plan de Actividades Culturales*, p. 1.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 1-2.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 2.

el elemento rector de las funciones y actividades del maestro por medio de un Plan que tendrá como base la definición del *perfil cultural del egresado de primaria* conformado por conocimientos, actitudes, habilidades, hábitos que deberán adquirirse y desarrollarse durante el ciclo educativo.⁷⁷ Aquí podemos identificar la influencia de autores como Ralph Tyler e Hilda Taba, que retoman una concepción del individuo en donde se integran aspectos cognoscitivos, psicomotrices y actitudinales; en relación con esto, se habla de diferentes aprendizajes que consideren las *características evolutivas y socioculturales del educando* (que Hilda Taba menciona en su texto *Teoría y práctica del currículo*). Con ello se complementa la idea de considerar la formación del educando a través de aprendizajes no sólo diversos por los ámbitos que tocan, sino diferentes en función de la etapa de desarrollo y las características socioculturales del educando en lo particular.

Las aportaciones teóricas de Bonfil Batalla y García Canclini acogidas por el Plan

La finalidad de la propuesta es reafirmar la identidad cultural y la participación activa en el proceso de desarrollo cultural: preservación, enriquecimiento y disfrute de nuestro patrimonio cultural,⁷⁸ concepciones identificadas en teóricos como Bonfil Batalla y García Canclini; en relación con esto, algunos de los integrantes del equipo elaborador del Plan explicitan:

yo creo que este Plan, en su concepción original tiene una influencia muy marcada de Guillermo Bonfil, antropólogo, en cierta medida de las propuestas de Néstor García Canclini, investigador de los fenómenos culturales tanto de la producción como la circulación y el consumo de bienes culturales....⁷⁹ [Además, estuvieron presentes] ... gentes de la Dirección General de Culturas Populares, gente de la Escuela Nacional de Antropología y algunos personajes como Néstor García Canclini, Leonel Durán que en aquel entonces era director de Culturas Populares; no de manera directa o presencial, pero sí con-

⁷⁷ *Ibidem*, p. 3.

⁷⁸ *Idem*.

⁷⁹ Susana Ríos, entrevista realizada el 26 de junio de 1991.

ceptual Guillermo Bonfil, Adolfo Colombres, o sea, si bien la presencia física de Néstor y Leonel nos aportó mucho, la presencia de Guillermo Bonfil o de Colombres o Margulis a partir de sus aportaciones teóricas le dieron al Plan una orientación más significativa.⁸⁰

A partir de la producción de Bonfil y García Canclini, identificada en relación con el Plan hasta 1982, podemos encontrar dos aportes importantes al abordaje de las culturas populares.

Bonfil es caracterizado, como ya se expuso en el primer punto de este capítulo, cabeza visible de la corriente etnicista en México y uno de los líderes más destacados de ella en América Latina, quien se opone al indigenismo integrativo argumentando que las culturas indias tienen opciones fuera del sistema capitalista porque no fundamentan su legitimidad en términos de la cultura nacional, sino de un pasado propio y distinto.

Por otra parte, el mismo Bonfil expresa, durante su participación en las reuniones nacionales alrededor de la temática cultura nacional, de la Consulta Popular 1982-1988, la necesidad de avanzar por el pluralismo cultural.

La cultura está integrada por conocimientos, prácticas, hábitos, creencias y valores que se forman y transforman históricamente y que se transmiten socialmente de generación en generación. La cultura es un capital intangible útil para todos los actos de la vida cotidiana. La diversidad cultural significa, entonces, un patrimonio más rico para el conjunto de la sociedad, un aspecto mayor de experiencias a las cuales recurrir, de alternativas entre las cuales escoger; significa una mayor riqueza, un recurso multiplicado que, por su propia diversidad, ofrece las bases y el estímulo para una constante creatividad... La diversidad cultural en México es el resultado de una historia de lucha, de resistencia y afirmación de la propia personalidad, lucha que han protagonizado a lo largo de los siglos las clases y los pueblos oprimidos de nuestro país. Esa historia que yace como razón de la diversidad étnica y cultural, no puede, no debe ser traicionada...

Cultura, en esta perspectiva, no es adorno superfluo. Es el ejercicio de un potencial que la historia ha mantenido, diversificado, en manos

⁸⁰ José Luis Hernández, entrevista realizada el 2 de julio de 1991.

del pueblo, porque es el pueblo quien lo ha creado a través de sus luchas. La cultura nacional no será única ni uniforme: habrá de ser el espacio para el encuentro, el diálogo y la fertilización recíproca entre las diversas culturas que la historia ha legado, por fortuna, al pueblo mexicano. La definición y adaptación de una política en favor del pluralismo étnico y cultural es un asunto central del que depende, en mucho, el futuro real de nuestro país.⁸¹

En un texto publicado en 1982 el mismo Bonfil aborda una aproximación al problema del control cultural a través de trece aspectos, el primero señala la necesidad de definir la relación entre sociedad y cultura para entender los procesos culturales que se dan cuando dos grupos de cultura diferentes e identidades contrastativas se vinculan asimétricamente, situación que lleva a emplear la noción de control cultural.

Esta noción se define en el segundo aspecto como la capacidad de decisión sobre los elementos culturales, lo que implica que el conjunto social dispone de formas de control sobre las decisiones individuales de manera histórica. El control cultural implica no sólo la capacidad de uso, sino de producción y reproducción de un determinado elemento cultural.

En el aspecto tres se caracteriza a los elementos culturales como todos los recursos de una cultura que resulta necesario poner en juego para formular y realizar un propósito social; las diferentes clases de elementos culturales que pueden identificarse son: a) materiales, b) de organización, c) de conocimiento, d) simbólicos y e) emotivos.

En el cuatro se define la relación que se busca como aquella que se establece entre quien (grupo-social) decide y sobre qué (elementos culturales) decide. La cultura en términos etnográficos descriptivos es una sola, abigarrada, contradictoria, híbrida, pero al analizarla en términos de control cultural aparece como autónoma, apropiada, enajenada o impuesta; sin embargo, la introducción de la dimensión política (decisión, control: poder) en dicho análisis permite descubrir y no sólo recoger el eco reiterado del propio discurso.

⁸¹ Guillermo Bonfil B. "Pluralismo cultural, cultura popular y cultura nacional", en: PRI. IEPES. *Consulta Popular 1982-1988*. Reuniones nacionales. Cultura nacional, p. 33 y 34.

Así, el problema se define en términos de relaciones entre grupos sociales, la dialéctica del control cultural se establece entre “nuestro” y “de los otros”. *Propio* y *ajeno* tienen una connotación social, no individual.

Al interior del aspecto cinco Bonfil establece que la dinámica del control cultural se expresa en cuatro procesos básicos correspondientes al ámbito que cada cual refuerza.

En el aspecto seis define la conformación del universo de la cultura propia a partir de los ámbitos de la cultura autónoma y la apropiada. Así, la cultura propia es capacidad social de producción cultural autónoma. La cultura autónoma es el fundamento, el reducto, el germen.

El grado y la modalidad del control cultural varía siempre en relación con un ámbito específico de elementos culturales y a la condición histórica concreta que se analice, según el aspecto siete.

En el aspecto ocho se habla de la existencia de límites en el ámbito de la cultura propia, por debajo de los cuales deja de ser posible la reproducción del grupo como unidad social culturalmente diferenciada, la constatación de ello se puede dar a través de la presencia de una identidad diferenciada. En tanto los individuos se identifican como pertenecientes a un mismo y exclusivo grupo, reivindican la existencia de una cultura propia.

La cultura propia es el ámbito de la iniciativa, de la creatividad en todos los órdenes de la cultura, según el aspecto nueve.

La referencia del aspecto diez alrededor de las decisiones fundamentales de una sociedad clasista centralizadas por las clases dominantes se relativiza al considerar que la sociedad en su conjunto tiene cultura propia porque cuenta con vías culturales (en el sentido más amplio de la palabra; es decir, en términos de civilización) propias para resolver los conflictos inherentes al antagonismo de clases interno.

El aspecto once se refiere a las diferencias entre clase subalterna y pueblo colonizado, ambos en el seno de un mismo Estado, en lo que se refiere a la naturaleza y condición de su cultura propia.

El penúltimo aspecto establece que las clases subalternas no poseen una cultura diferente: participan de una cultura general de la sociedad de la que forman parte, pero lo hacen en un nivel distinto, ya que las sociedades clasistas y estratificadas presentan desniveles

culturales correspondientes a posiciones sociales jerarquizadas. Para Bonfil existe una cultura (o, si se prefiere, una subcultura) de clase, como resultado histórico que expresa las condiciones concretas de vida de los miembros de esa clase, sus luchas, sus proyectos, su historia, también su carácter subalterno. Esa cultura es parte de la cultura de la sociedad en su conjunto; pero no es otra cultura, sino una alternativa posible para esa misma sociedad total.

Alrededor de este mismo aspecto, Bonfil concluye que en términos de análisis del control cultural el problema consistirá en esclarecer cuál es la cultura propia de las diversas unidades sociales que componen el mundo subalterno: pueblos, clases, comunidades, porque la visión del mundo se organiza a partir de esa cultura propia y especialmente en el ámbito de la cultura autónoma y es ahí donde están, en cualquier momento del devenir histórico, los medios y los elementos culturales que el mundo subalterno es capaz de poner en juego.

El último aspecto señala que la naturaleza de la sociedad capitalista, acentuada por la industrialización, implica un proceso creciente de la enajenación e imposición cultural en relación con el mundo subalterno, al que quiere ver convertido en consumidor de cultura y no en creador de ella.⁸²

Como puede observarse, dichos planteamientos apuntalan una concepción cultural simbólica entramada en luchas políticas que las clases o grupos sociales diferentes sostienen históricamente y que ponen en juego medios y elementos culturales a partir de una visión del mundo que define y organiza la cultura propia, en relación con la cultura impuesta o enajenada en donde el mundo subalterno pretende ser sometido.

Las relaciones entre lo propio y lo ajeno en/de una cultura, a las que ha hecho alusión Guillermo Bonfil son retomadas para fundamentar el Plan no sólo en sus inicios, sino a lo largo de su desarrollo dentro de la Secretaría de Educación Pública.

Lo anterior puede observarse en por lo menos 4 de los 6 propósitos del Plan de Actividades Extraescolares (marzo de 1983) que en-

⁸² Guillermo Bonfil Batalla. "Lo propio y lo ajeno", en: A. Colombres (comp.). *La cultura popular*, p. 79-86.

fatizan: la identificación del educando con los valores culturales de la comunidad y el país, posibilitando la integración del proceso educativo y la realidad sociocultural específica; el fomento en el educando del conocimiento y valoración del patrimonio cultural local, regional, nacional y universal; además, el sentido de solidaridad nacional e internacional a través del reconocimiento, aprecio y respeto de la pluralidad cultural y, por último, la participación en actividades culturales, el acceso y disfrute de bienes y servicios culturales.⁸³

Además de estos cuatro propósitos vinculados con los planteamientos de Bonfil aparecen dos propósitos complementarios que pretenden la formación integral del educando, complementando y enriqueciendo los contenidos culturales de los libros de texto y el ofrecimiento de alternativas de recreación;⁸⁴ cabe mencionar que a estos propósitos en el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (junio de 1983) se le agrega el propósito de: "Alentar la participación creativa del educando en el quehacer cultural".⁸⁵

En estos dos últimos propósitos encontramos la noción de cultura propia

se trata de nutrir el proceso durante el cual el niño se reconoce como miembro de una comunidad y hace suyos los valores y pautas de comportamiento de la misma. Para fortalecer este sentido de pertenencia o arraigo y lograr la valoración de la cultura propia, que permitan un intercambio fructífero con otros... El acceso a los bienes y a los valores que conforman el patrimonio cultural debe significar para el niño un disfrute asociado a la obtención paulatina de los elementos y de los códigos necesarios para que pueda apreciar y hacer suya la riqueza cultural que constituyen tales bienes...⁸⁶

Como ya se observó, el equipo elaborador del plan toma, además de concepciones desarrolladas por Guillermo Bonfil, los planteamientos que Néstor García Canclini había abordado alrededor de las cul-

⁸³ SEP. Dirección General de Promoción Cultural. *Anteproyecto para un Plan de Actividades Extraescolares*, p. 5.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 5.

⁸⁵ SEP. *Plan de Actividades de Apoyo a la Educación Primaria. Información General y Solicitud de Inscripción*, s/p.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 19-20.

turas populares en dos textos: una investigación realizada entre los años 1977 y 1980 y el texto *Cultura y sociedad: una introducción*, publicado en SEP-Cultura en 1981 por la Dirección General de Educación Indígena como cuaderno de información y divulgación para maestros bilingües.

En dichos textos se aborda la definición de la cultura a partir de tres momentos constitutivos del término, el primero Cultura *vs.* Naturaleza, el segundo Cultura *vs.* Sociedad y el tercero Cultura-Ideología. Critica al relativismo cultural que aun a pesar de superar el etnocentrismo se apoya en una

concepción atomizada y cándida del poder: imagina a cada cultura existiendo sin saber nada de las otras, como si el mundo fuera un vasto museo de economías de autosubsistencia, cada una en su vitrina, imperturbable ante la proximidad de las demás, repitiendo invariablemente sus códigos, sus relaciones internas...⁸⁷

El autor afirma que la transnacionalización del capital acompañado por el de la cultura, impone un intercambio desigual de los bienes materiales y simbólicos

... al ser absorbidas en un sistema unificado todas las formas de producción son reunidas y hasta cierto punto homogenizadas, las distintas modalidades de producción cultural... La homogenización de las aspiraciones no implica que se igualen los recursos. No se elimina distancia entre clases ni entre sociedades en el punto fundamental –la propiedad y el control de los medios productores–, pero se crea la ilusión de que todos pueden disfrutar, efectiva o virtualmente, de la superioridad de la cultura dominante.⁸⁸

Lo anterior fundamenta una definición restringida de cultura en contraposición a una definición más amplia generada por la relación cultura *vs.* naturaleza: "... preferimos reducir el uso del término cultura a la producción de fenómenos que contribuyen mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o transformar el sistema social".⁸⁹

⁸⁷ García Canclini, *Las culturas populares en el capitalismo*, p. 37.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 38-39.

⁸⁹ García Canclini, "Cultura y sociedad: una introducción", p. 23.

La cultura definida en oposición a la sociedad nos permite entender que aun a pesar de que la producción cultural surge de las necesidades globales de un sistema social y está determinada por él, dicha producción se particulariza y se diferencia de la sociedad en su conjunto en tanto hay procesos de producción y circulación de los bienes culturales, así como significados distintos atribuidos a diferentes receptores.

Retomando planteamientos gramscianos, el autor define la cultura como escenario de la lucha por la hegemonía. "Mediante la reproducción de la adaptación la clase dominante busca construir y renovar el consenso de las masas a la política que favorece sus privilegios económicos."⁹⁰ Complementando dicho planteamiento con algunos puntos de vista de la teoría de reproducción de Pierre Bourdieu, el papel cultural cumple un lugar clave entre el poder hegemónico y el poder represivo: "a) impone las normas culturales-ideológicas, b) legitima la estructura dominante y c) oculta la violencia... De este modo, el poder cultural, al mismo tiempo que reproduce arbitrariedad sociocultural, inculca como necesaria y natural esa arbitrariedad, oculta ese poder económico, favorece su ejercicio y perpetuación".⁹¹

En estos textos, el autor también desarrolla un punto de vista que permite diferenciar a la cultura de la ideología

... la teoría de la cultura coincide en parte con la teoría de la ideología, y necesita de ella, al ligar los procesos culturales con sus condiciones sociales de producción. Sin embargo, no todo es ideológico en los fenómenos culturales... La cultura no sólo representa la sociedad; también cumple, dentro de las necesidades de producción de sentido, la función de reelaborar las estructuras sociales e imaginar nuevas. Además de *representar* las relaciones de producción, contribuye a *reproducirlas, transformarlas e inventar* otras.⁹²

⁹⁰ *Ibid.*, p. 35.

⁹¹ García Canclini, *Las culturas populares...*, p. 52.

⁹² *Ibid.*, p. 42-43.

La delimitación conceptual de la cultura desde los precursores del Plan

De manera general, los planteamientos abordados en el punto anterior son traducidos en el planteamiento inicial y en el desarrollo del Plan. El concepto de cultura que aparece tanto en el Anteproyecto para un Plan de Actividades Extraescolares, como en el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria parte de una conceptualización amplia de dicho fenómeno, cultura es definida como: "... proceso incesante de creación y recreación individuales y colectivas de los distintos sectores sociales y que abarca las actividades y los productos materiales y espirituales que los caracterizan".⁹³ Es un proceso de producción colectiva, histórica, cuya manifestación y desarrollo corresponde a todos los individuos pertenecientes a una cultura en particular. En dicho proceso cultural de su región cada sujeto expresa y contacta con los lugares, los hechos y las personas de una manera cotidiana, así como con los productos materiales y simbólicos que le son propios; dicho abordaje cultural posibilita una cosmovisión amplia, ya que a partir de los que cada grupo cultural establece como propios se lleva a cabo una interacción con una realidad cultural más amplia y multifacética que pone en evidencia procesos pluriculturales, además de diferentes formas de producción, circulación y consumo cultural.

En dichos contextos se construye la identidad cultural de cada región que a su vez es articulada por una identidad nacional que permite la diferenciación entre lo nuestro y lo de otros, esto último introducido por las políticas estatales y transnacionales.

Por ello, es importante para el Plan recuperar el patrimonio cultural, defender y afirmar la identidad nacional, promover el desarrollo cultural individual y colectivo, preservar la tradición cultural local, regional, nacional y los valores nacionales construidos históricamente, apreciar los avances científicos, artísticos y tecnológicos transmitidos por la modernidad a través de los medios masivos de comunicación, impulsar el uso de dichos medios como alternativas de la cultura, abrirse al intercambio cultural con un sentido crítico, estar consciente del valor inherente a cada tipo de cultura; en síntesis, apreciar, disfrutar,

⁹³ SEP. PACAEP. *Documento Rector*, p. 7.

rescatar y conservar el patrimonio cultural local, regional, nacional y universal que posibilite el reconocimiento, el aprecio y el respeto de la pluralidad cultural y el sentido de solidaridad nacional e internacional a través del acceso y disfrute de bienes y servicios culturales, de participación en actividades culturales y de la construcción de alternativas de recreación.

Para Susana Ríos la intención del Plan era “poner de manifiesto un concepto de cultura que no se restringe a las Bellas Artes, sino que abarca una manera de ver el mundo, una manera de resolver problemas, una manera de vivir...”.⁹⁴

Según José Luis Hernández, el PACAEP, a partir de un abordaje de la cultura propia, “daba la posibilidad de proyección hacia el todo, de lo local a lo estatal, a... lo regional y nacional y universal... sin embargo, insistiría en la ubicación de la cultura propia en relación con otras culturas y a la cultura universal”.⁹⁵ Lo propio se definía más ampliamente, mientras que lo universal quedaba en función de lo propio. En el Plan se hablaba de cultura “... como la cultura propia, como la cultura que hace el individuo en sociedad, en grupo, entonces, el referente inicial y que estuvo presente en todos los procesos fue el concepto de cultura propia, de cultura popular, por ejemplo: la cultura del salón de clases, la de la familia, la de la comunidad...”.⁹⁶

Nuestro informante, posteriormente, nos relata una experiencia personal como ponente del Primer Seminario Regional de Animadores Culturales, Educadores y Comunicadores, realizado en 1988 en Perú, que permite resaltar la dimensión cultural y el peso de la concepción de la cultura en el Plan,

... el PACAEP es una propuesta cultural que se sustenta básicamente en la producción de nuestros intelectuales, en las aportaciones de un Guillermo Bonfil, de un García Canclini, de un Colombres; y éramos nosotros los que teníamos que establecer nuestras propias respuestas... esto permitió dimensionar al PACAEP, ya no al PACAEP como programa, sino lo que subyace a él dentro de un concierto universal, que tiene una validez, que está a la vanguardia de lo que se está

⁹⁴ Susana Ríos, entrevista realizada el 26 de junio de 1991.

⁹⁵ José Luis Hernández, entrevista realizada el 5 de julio de 1991.

⁹⁶ *Idem.*

haciendo en el terreno cultural no sólo en México y Latinoamérica, sino en Estados Unidos, en Europa.⁹⁷

Para el licenciado Luis Garza

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, 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. Partimos de la discusión de que el maestro es sobre todo difusor de la cultura, entendiendo a esta última como modo de vida, modo de atender el pasado, modo de entender el presente, modo de enfrentar el porvenir... la escuela es un espacio privilegiado para la constitución de los valores culturales.⁹⁸

Concepción cultural vinculada estrechamente con la educación (escuela) a fin de fortalecer la identidad cultural y la práctica docente a través de acciones culturales. Dicha vinculación se sustentaba en la Ley Federal de Educación

... en sus primeros artículos habla de la educación como un proceso de enseñanza aprendizaje en el cual se transmite la cultura... esta definición es lógica porque íntimamente están vinculadas la educación y la cultura ¿por qué desarticularlas? ¿por qué llevar procesos culturales por un lado y de educación por otro? ¿por qué diferenciar procesos de información de procesos de formación? Creemos que la escuela es una instancia formadora de seres humanos dentro de un modelo cultural que varía en cada realidad sociocultural que existe en el mundo...; desde el principio partimos de una idea de cultura como actividad curricular, no como actividad escolar, por ello, como actividad de fondo o sustento de la propia escuela y del maestro como transmisor de la cultura... de valores, de historia, etc., de arte...⁹⁹

⁹⁷ *Idem.*

⁹⁸ Luis Garza A., Director General de Promoción Cultural 1983-1988, entrevista realizada el 4 de julio de 1991.

⁹⁹ *Idem.*

Para Patricia Meraz, el concepto de cultura fue uno de los conceptos eje en el desarrollo del PACAEP; sin embargo, relata que hacia 1985

Cuando yo ingreso al PACAEP el concepto de cultura no está claramente definido, se manejaba un concepto bajo autores fundamentalmente, siendo estos, por ejemplo Bonfil Batalla, García Canclini, y no recuerdo otros más; pero básicamente el concepto era en función de autores que lo mismo te podían estar manejando un concepto de cultura antropológicamente hablando o de un concepto de diferencias de cultura con eso de la cultura popular, de la cultura urbana, en fin no había una concepción que permitiera eh... a pesar de que se hablaba de que era fundamental del desarrollo del Plan... se tenían ciertos materiales y bastante buenos, concepto de García Canclini por ejemplo, concepto de Bonfil Batalla, los textos de Margulis eran interesantes desde el punto de vista de la recepción universitaria, de la recepción del antropólogo, del sociólogo; pero, visto ya pedagógicamente, no se sabía cómo aterrizarlo, cómo plasmarlo, cómo hacer que el maestro entendiera un concepto y que además lo usara y lo pudiera recrear y enriquecer en el aula y que trascendiera inclusive en el salón de clases...; nosotros no teníamos perfectamente claro lo que era, lo que iba a ser nuestro concepto eje de cultura, pero comenzamos un poco por exclusión, qué es lo que queremos y empezamos desechando estos conceptos de cultura bajo la visión de la mística, la cultura de la alta sociedad y de la baja sociedad, cultura de las bellas artes vs. la cultura despreciada o la cultura despreciante de la vida cotidiana, eso no queríamos, o sea, no íbamos a fortalecer un concepto de que culto es aquél que escucha buena música, entiéndase por buena música Beethoven, Hayden, etc., y el inculto es aquél que baila salsa o que escucha cumbia; por otro lado, no queríamos caer en el folklorismo cultural como sinónimo de amar con pasión y locura sus raíces convertidas, marcantilizadas... sin ver el contexto que esto implicaba, pero simple y sencillamente por el desprecio al conquistador y al arraigo con la tradición porque considerábamos que eso no era posible en un México que tiene que transformarse, en un México que se tiene que modernizar y en un México que tiene un contexto diferente al de las culturas prehispánicas. Entonces, no queríamos caer en un concepto de cultura que fuera a juzgar en términos de que esto es lo bueno y esto es lo malo, en un concepto moral de la cultura, esto es lo bueno y esto es lo malo, esto es lo permitido, esto es lo no permitido; tampoco queríamos tener un concepto de cultura

que obligara a que tuviéramos que poner jerarquías entre esto es uno, dos, tres, cuatro, cinco, porque partíamos de los mismos discursos oficiales que hablan de una heterogeneidad cultural, que hablan de un mosaico inclusive (estas palabras que te estoy diciendo eran parte de este discurso, así tales cuales te las estoy mencionando), México es un mosaico cultural, México es un país heterogéneo, México está lleno de riquezas, México tiene una serie de diferencias y todo eso nos une en algo que se llama México y que debemos respetar la idiosincrasia, los estilos, las formas de vida; todo esto era parte de ese discurso al cual nosotros nos teníamos que ajustar.¹⁰⁰

Según nuestra informante, el PACAEP en su etapa inicial, en los Documentos Rectores, empieza a enunciar el propio concepto de cultura “apegándose a los discursos oficiales, a la política a la cual nos teníamos que someter; una gran parte de todo lo que la gente tuvo en sus manos en este momento, se puede plasmar a raíz de las demandas de la sociedad...”¹⁰¹

Efectivamente, en el Documento Rector de 1984 se hace una presentación del Plan enfatizando la vinculación de la política educativa con la acción cultural a partir del aprovechamiento de las potencialidades del magisterio para promover la cultura, aspectos delineados en el Plan Nacional de Desarrollo elaborado en el régimen del presidente Miguel de la Madrid. Asimismo, se retoman algunas de las principales recomendaciones obtenidas con motivo del Foro Nacional de Consulta Popular como incrementar las actividades educativas y culturales para la afirmación de la identidad cultural, fortalecer en la escuela los valores nacionales y la historia de México; promover el conocimiento del patrimonio nacional y universal; revisar y enriquecer contenidos culturales de cada nivel educativo y desarrollar actividades culturales en apoyo a los esfuerzos educativos; propiciar la participación regional en la determinación de contenidos culturales respondientes a las peculiaridades y necesidades de cada estado de la República; sistematizar actividades culturales, mediante planes y programas que respondan a intereses, expectativas y características de los alumnos; desarrollar un currículum que ofrezca oportunidades

¹⁰⁰ Patricia Meraz, colaboradora del PACAEP 1984-1986, coordinadora nacional del PACAEP 1986-1988, entrevista realizada el 1 de agosto de 1991.

¹⁰¹ *Ibidem*.

de trabajo creativo; fomentar en los alumnos aprecio por la cultura regional y arraigo a su lugar de origen; vincular la escuela con la comunidad, identificando a la escuela como instancia partícipe de la recopilación, preservación y difusión de la cultura regional; propiciar la participación de los maestros en la formación de las culturas populares en sus ámbitos de acción; caracterizar a la ciencia y a la tecnología como parte de la cultura con posibilidades de arraigo en la cultura nacional y en la formación de los niños.¹⁰²

El Documento Rector refiere un concepto amplio de cultura, al cual ya se hizo alusión anteriormente, concepto cultural que se enriquece a partir de su constante vinculación con la educación, la escuela, los maestros, los niños; el Plan pretende fomentar un mayor contacto de los niños con la recreación cultural, definida esta última como quehacer inagotable de la sociedad en su conjunto que incluye, además de manifestaciones y expresiones artísticas, los procesos históricos y sociales que constituyen el sustrato de nuestra identidad nacional, las actividades científicas y tecnológicas así como las prácticas recreativas.¹⁰³

El Plan dice obedecer a dichos planteamientos, impulsando la diversificación y la sistematización de las actividades culturales de la escuela, complementando y revitalizando los contenidos culturales de la educación primaria.

EL PACAEP propone un conjunto de actividades para promover en la niñez el conocimiento, el disfrute, el aprecio y la transformación o recreación de la cultura que requieren la participación de diferentes sujetos directamente involucrados con los niños.

En su fundamentación, el Plan dice contribuir al desarrollo armónico del ser humano, establecido en el Artículo 30. Constitucional

... 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 sólo aprecien y disfruten su patrimonio cultural, sino que además participen en su

¹⁰² Ver SEP. PACAEP. *Documento Rector. Manual de Procedimientos del Maestro*, p. 7; 15-16.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 8.

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, respetuosos de otros grupos culturales, conscientes del valor inherente a cada cultura y de su derecho a manifestarse y desarrollarse.¹⁰⁴

Por ello, el PACAEP propone la vinculación del proceso educativo a la vida de la comunidad y a la realidad sociocultural del educando, propone experiencias y actividades que complementen y consoliden las enseñanzas del aula a partir de su relación con la vida diaria y con la realidad cultural multifacética del país; estableciendo como prioridades de acción: además de la formulación integral del educando, la afirmación de la identidad cultural, la apreciación del patrimonio cultural y la participación creativa en actividades culturales. Prioridades plasmadas en los propósitos generales del plan: a) Contribuir a la formación integral del educando, b) Fortalecer la identidad cultural del alumno, y c) Brindar al educando oportunidades de acceso al patrimonio cultural y de participación en el quehacer cultural.¹⁰⁵

La dimensión cultural de la escuela primaria en el Plan

La dimensión cultural en el PACAEP aparece en varios planos, uno al nivel de los elementos teóricos más actualizados, provenientes del campo antropológico, nivel en el que se hacen presentes planteamientos que definen la cultura como proceso simbólico, atravesado, según Guillermo Bonfil, por el poder político a partir del cual los procesos y productos culturales tienen una función propia y ajena, histórica y particularizada; a su vez, dicho proceso simbólico se encuentra complejizado por la cultura transnacional que diversifica un consumo cultural cuya circulación le favorece, aun a pesar o a favor de la producción cultural específica. La cultura popular se define a partir de cada una de estas perspectivas, que en este proyecto cultural-educativo se vislumbran como complementarias, sin hacer caso de los elementos oposicionales entre ellas.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 11.

¹⁰⁵ SEP. PACAEP, *op. cit.*, p. 11.

Así, la relación cultura-educación (escuela) dentro del PACAEP rechaza las posiciones evolucionistas que ubican a la cultura en relación con grados de civilización, destacando así la relevancia de apreciar desde las prácticas educativas de la escuela, las objetivaciones materiales a la sociedad donde ésta se inserta, la historia del patrimonio cultural que las identifica; pero además enfatizando la posibilidad de participación educativa en un quehacer cultural referido no sólo al mundo de los valores, las creaciones espirituales, el perfeccionamiento moral, sino también los bienes y actividades necesarias para la supervivencia y el avance material que nos explican la diversidad humana (perspectiva funcionalista).

A su vez, el PACAEP retoma a la escuela como lugar de interacción simbólica en donde es posible recuperar los procesos de enseñanza-aprendizaje, a los sujetos educativos: maestros y alumnos, los contenidos escolares, las relaciones entre familia y escuela, comunidad y escuela dentro de un circuito cultural en donde las ideologías y los procesos sociales, culturales de élite, de masas y populares se entremezclan creando nuevos significados, nuevos aprendizajes referidos a las áreas de contenidos que el programa de primaria establece.

Otro de los planos de esta dimensión cultural que se identifica en el Plan es el referido al discurso político que recalca la necesidad de fortalecer la identidad cultural, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural del país y de una serie de estrategias educativo-culturales desplegadas al interior del currículum y la práctica docente de las escuelas primarias.

Es aquí donde se recupera la presencia estatal de un PACAEP gestada en la SEP bajo políticas y lineamientos académico-administrativos preocupadas por recuperar en las escuelas primarias, en la práctica docente de sus maestros y en los procesos de enseñanza-aprendizaje el sentido de la promoción cultural iniciada, como ya se explicitó en el presente capítulo, durante el gobierno de López Portillo.

Esta política estatal se muestra como la síntesis de las demandas que, en este sentido, la sociedad en su conjunto ha venido estableciendo. Los diversos sectores de nuestro país y las culturas a las que acceden y dentro de las cuales participan se encuentran recuperadas, entremezcladas en una estrategia de formación de profesores para el magisterio nacional ubicada en escuelas primarias federales y estatales.

En un intento decidido de descentralización educativa, en esta estrategia se pasa lista a todos y cada uno de los niveles jerárquicos de los cuales depende el maestro de escuela primaria; se otorgan funciones e interrelaciones entre funciones desempeñadas por el Gobierno Federal, la SEP, las Unidades y Servicios Educativos a Descentralizar (USED), y las Direcciones de Educación Primaria en los Estados; en torno a un proyecto cultural educativo acorde con una política de rescate y preservación de la "cultura mexicana" y "sus expresiones locales".

El tercer nivel de apreciación de la dimensión cultural en el Plan es el que involucra la operativización de la propuesta en las condiciones concretas, en la especificidad de la escuela primaria, donde el maestro capacitado por el PACAEP, denominado maestro de actividades culturales, aterriza todo un conjunto de teorías antropológicas y sociales de la cultura, toda una serie de concepciones históricas, pedagógicas y científicas en un salón de clases, con un grupo de estudiantes a su cargo o bien a cargo de otro profesor pero en coordinación con él.

Este nivel se inserta en el terreno de lo pedagógico y busca proporcionar un abanico de posibilidades metodológicas para llevar a cabo la propuesta PACAEP. En este terreno pedagógico se puede ubicar con mayor precisión la vinculación entre cultura y procesos educativos escolares. Se parte de la estrategia de realizar una caracterización cultural inicial de la comunidad (entendiendo por ésta la recopilación de información relativa a la historia, a los referentes culturales que definen el lugar que rodea a la escuela); con el fin de percibir los contextos y posibles contenidos de procesos educativos por planificarse, desarrollarse y evaluarse con los niños, a través de un método de proyectos que redunde en fórmulas activas, grupales, constructivistas y psicogenéticas de la educación e involucran a la familia y a la comunidad en procesos de reconocimiento y reconstrucción de la historia local, regional y nacional, de un patrimonio cultural en transformación, de una cultura familiar, local, regional, nacional e internacional.

En estos tres planos de la dimensión cultural en la escuela primaria es posible identificar conceptualizaciones, políticas y estrategias alentadoras de las transformaciones en la escuela primaria; sin embargo, éstas se desdibujan con el carácter ambicioso y propositivo que

adoptan, dejando de lado o eludiendo las dificultades no sólo operativas de su realización sino también aquellas referidas al sujeto de la cultura (sea éste maestro, niño, padre de familia, miembro de la comunidad), en tanto reproductor de ideologías y culturas, de relaciones sociales.

Bourdieu y las teorías críticas de la cultura quedan fuera del PACAEP, el reconocimiento de una tradición antropológica ligada a la educación indígena en nuestro país se excluye de una propuesta novedosa para un magisterio reconocido en sus potencialidades autogestivas, profesionales y promotoras de cambios, y desconocido en sus condiciones materiales de trabajo.

Llaman la atención el concepto de “comunidad” y el énfasis puesto en las actividades culturales generadas por los intereses de los niños, debido a los debates en torno al sentido político estatal, no real, del término comunidad, así como por los enfrentamientos al activismo escolar desde un punto de vista cognoscitivista que recupera el trabajo conceptual en las estructuras cognitivas del sujeto que aprende.

Los niños y maestros son invitados con el PACAEP a revalorar su entorno, su hacer, su vida cotidiana sin advertirles sobre los dilemas en que pueden incurrir:

- Utilizar la “cultura” para identificar y delimitar al grupo o la unidad social que es objeto de estudio, aislándolo en el tiempo y espacio.
- Determinar en la “cultura” lo específico y constante del grupo social en cuestión... organizando la “totalidad”.
- Identificar el aprendizaje de la cultura como una actividad colectiva en la cual la cultura es un objeto social y la sociedad una suma mecánica de individuos.
- Concebir la cultura como sistema que se enfrenta a otros sistemas culturales generando procesos de interferencia, conflicto o aculturación conducentes al equilibrio, a su integración funcional.¹⁰⁶

Asimismo, evitar dentro de la política cultural-educativa del Estado olvidar el término cultura para después hacerlo resurgir con todas sus

¹⁰⁶ Retomando a Elsie Rockwell. *Antropología y educación: Problemas del concepto de cultura*, p. 7-10.

implicaciones, como concepto explicativo, sobre todo de las formas particulares de los procesos sociales.

Rockwell plantea:

Como punto de partida es necesario abandonar la identidad totalidad-cultura. La formación social [histórica] es la categoría primaria, que permite la delimitación del grupo social y el análisis de su estructura y movimiento histórico. Una cultura homogénea y sistemática ha sido característica de las formaciones históricas. En segundo lugar, la cultura no es determinante; no se explica a sí misma, sino que requiere de una explicación histórico-social que dé cuenta de su persistencia y transformación. En tercer lugar, se dejaría de concebir a la cultura como integrador de grupos sociales, lo cual permitiría utilizar centralmente la contradicción social en el análisis de los fenómenos. En cuarto lugar, la cultura no explica, sino que describe en su forma concreta particular la actuación de los hombres, determinada ésta por un lado institucionalmente, por el aparato hegemónico de la formación social, y por otra parte, por la pertenencia de clase y la coyuntura histórica de la lucha social. Si habría de mantener el uso del término "cultura" sería sólo a un nivel muy concreto, descriptivo de las formas cotidianas que asumen los procesos de producción y re-producción y de la reflexión cotidiana de los sujetos sociales sobre su realidad.¹⁰⁷

Las actividades culturales

Debido al peso que tiene lo operativo en las propuestas educativas y en este caso educativo-cultural para el magisterio, se retoma el concepto de actividades como un concepto que implícitamente da cuenta de un planteamiento programático cuyos fundamentos filosóficos, psicológicos y didácticos aparecen actualmente diferenciados de otros planteamientos como son los de la escuela tradicional, la tecnología educativa, el cognoscitivismo, etcétera.

La escuela activa establece como prioritaria la actividad que despliega el sujeto en relación con los diversos objetos, en este caso de la cultura, de la escuela. El concepto de actividad se liga con el concepto de acción. Acción concebida hacia el conocimiento del método.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 10-11.

Método entendido como reordenamiento de cosas dadas. No acción entendida como fin: acción como medio. Con esta valoración del método, aparentemente se desvaloriza el concepto de “conocimiento dado” y se prioriza el valor de “descubrimiento de lo nuevo”.¹⁰⁸

Dichos planteamientos son retomados con el fin de que el niño participe y no sólo acceda a los contenidos culturales; así, al niño se le define inmerso en un proceso cultural todo interrelacionado y dinámico, con conexiones múltiples.

El maestro acompaña dicho proceso educativo, organiza diferentes ambientes para que el niño pueda interactuar con ellos, de ahí que los contenidos culturales tengan que ser traducidos a actividades culturales por realizarse.

Las interacciones que se espera se produzcan entre el niño y la cultura están identificadas dentro de las tres áreas que conforman el concepto de unidad bio-psico-social (áreas involucradas en un intento de delimitar el perfil cultural del educando que posteriormente fue desechado por apriorístico, sin base en un diagnóstico de las necesidades de los educandos del Sistema de Educación Primaria)¹⁰⁹ que se desprenden de uno de los objetivos prioritarios del plan, ya mencionado, en relación Artículo con el 3o. Constitucional: la formación integral del educando, que reúne en un mismo nivel de importancia tanto el desarrollo de la inteligencia como el de la afectividad. Con estos fundamentos el Plan define como actividades culturales a aquellas que posibiliten el acceso, la participación así como el aprecio, el reconocimiento y el disfrute de la cultura y retoma como núcleos de organización del aprendizaje las materias, las ramas específicas, los aspectos de la vida, las actividades infantiles, las ideas esenciales, las necesidades así como las experiencias.¹¹⁰

¹⁰⁸ Pablo Fernández [Eduardo Remedí]. Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico.

¹⁰⁹ Dicho perfil, al que se hizo alusión anteriormente, se apoyó en conocimientos, actitudes, habilidades y hábitos logrados a través de diversos aprendizajes organizados de acuerdo con las características evolutivas y socioculturales del educando [planteamiento de Hilda Taba] que reafirmen la identidad cultural, en la preservación, el enriquecimiento y el disfrute de nuestro patrimonio cultural.

¹¹⁰ Clasificación hecha por Hilda Taba en “Elaboración del currículo según SEP”. Dirección General de Promoción Cultural. Anteproyecto para un Plan de Actividades Extraescolares, p. 19.

Así, la actividad en el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria es un concepto que evidencia una concepción de aprendizaje contrapuesta al racionalismo de la didáctica tradicional, pero no sabemos qué tanto se opone al empirismo de la didáctica de la Escuela Nueva, pretendiendo poner énfasis en el constructivismo de una didáctica apoyada en Jean Piaget.

El PACAEP se apoya en la actividad para lograr aprendizajes culturales, pretendiendo así eliminar la memorización y la mecanización de los aprendizajes escolares. La actividad propuesta no sólo se localiza en el salón de clases, se insiste en realizarla en el patio de la escuela, en los alrededores de la escuela y en aquellos lugares que caracterizan a la comunidad, además de los que surgen del interés de los niños. Al maestro se le propone un trabajo colectivo que involucre a los niños, a sus padres y a su comunidad en actividades científicas, sociales y de esparcimiento explotando los productos materiales de la región, los desechos industriales, los materiales de deshecho en el hogar y en la escuela y los materiales de uso común en el salón, con el fin de recuperar —desde diversos sentidos— una representación de su acceso y participación cultural. Sin embargo, la preocupación aparece cuando los aprendizajes logrados refieren la realización de actividades por actividades en sí: todos aprendieron a divertirse, explotaron sus potencialidades manuales, ornamentales, pictóricas, gráficas, etcétera; a trabajar en equipo, a discutir, a aceptar a los demás y que los demás lo acepten; pero el contenido educativo-cultural se diluye. Frente a la no mecanización de conceptos no hay conceptos, aparecen las sensaciones...

La cultura en el programa de estudios a través de la vinculación de las áreas de interés con las áreas de conocimiento

Con el apoyo de los elementos políticos, contextuales, disciplinarios y curriculares trabajados se define la estructura del Plan en relación con lo cual Susana Ríos comenta:

... hice este bosquejo de lo que pudiera ser este Plan y específicamente era que los niños participaran y realizaran actividades culturales en las cuatro diferentes áreas que de alguna manera coinciden

con las áreas del programa de educación primaria: ciencias sociales, ciencias naturales, español, matemáticas, educación tecnológica, educación para la salud y educación artística...¹¹¹

El diseño de las áreas de interés en el PACAEP denominadas: 1) área de interés social (en sus inicios denominada antropológica), 2) área de interés histórico, 3) área de interés científico-tecnológico y 4) área de interés artístico, constituyó el eje vertebrador de una propuesta revitalizadora, no opositora del programa de estudios de la escuela primaria.

A su vez, estas áreas conformaron la estructura curricular de la formación docente, del esquema general de la capacitación otorgada por el plan a través de un currículum modular.

Del área de interés antropológico al área de interés social

Las actividades extraescolares son distribuidas en *cuatro áreas de interés*: 1) antropológico, 2) histórico, 3) científico y 4) artístico, que surgen de los objetivos y áreas de conocimiento de la educación primaria con la finalidad de enfatizar determinados aspectos de la cultura de interés prioritario, según el perfil cultural del egresado.¹¹² Aquí cabe mencionar que el área de interés antropológico posteriormente cambia de nombre a área de interés social

... todo esto obedecía precisamente a la importancia que le dábamos al concepto de cultura con el que los maestros iban a trabajar, que se rebasara esta idea de cultura es igual a Bellas Artes, de que cultura es igual a erudición y refinamiento, sino que cultura es mucho más amplio. Entonces por eso consideramos importante que los maestros revisaran todo esto desde el punto de vista también de las políticas culturales.¹¹³ ... hablar de un área antropológica era como una disciplina muy particular y no era darla toda, porque además había otra cosa, que era buscar un lenguaje que pudiera ser identificado con el magisterio, o sea, hablar de antropología nos implicaba posible conflicto de comunicación con el magisterio, además de que no resolvía lo que a nosotros nos interesaba plantear en esta área; entonces,

¹¹¹ Susana Ríos, entrevista realizada el 26 de junio de 1991.

¹¹² SEP. Subsecretaría de Cultura. Dirección General de Promoción Cultural. Anteproyecto para un Plan de actividades culturales, p. 3.

¹¹³ Susana Ríos, entrevista celebrada el 26 de junio de 1991.

efectivamente hay un momento en el se le denomina área antropológica en contraposición al área histórica, pero se resuelve asumirla como área social y recuperar el área histórica y mantenerla como un área independiente; esta denominación, además de la intencionalidad y de todo lo que había detrás, obedeció también a que de manera paralela a la estructuración del Plan, Ignacio Mata coordinó un estudio sobre los contenidos de los programas de educación primaria cuyos alcances eran tan precisos como el simple hecho de hacer un listado por grado, por área de conocimiento y cuáles eran los contenidos que se trabajaban...¹¹⁴

Area de interés histórico

La delimitación del área histórica en el Plan respondió a los resultados obtenidos del estudio arriba mencionado "... se vislumbraba que al transformarse este programa de historia, de un programa con un acento enciclopédico y en la memorización de datos a un aspecto formativo, se había ido a otro extremo... uno de los aspectos que se vieron afectados fue la información que los niños tenían en historia...";¹¹⁵ al respecto, José Luis Hernández señala:

... el área histórica o la enseñanza histórica quedaba muy muy desplazada del programa de educación primaria, de hecho, no se abordaba en los primeros años, sino que era hasta el tercero y de manera muy mínima... ni siquiera era la historia que nosotros, en nuestra época de primaria, habíamos tenido, o sea, nosotros en tercer año sabíamos quiénes habían sido los aztecas, los olmecas, etc., aquí no... En el área de ciencias sociales del plan de estudios de la escuela primaria entraba historia, geografía, civismo y se diluían entre sí.¹¹⁶

En síntesis, el área de interés antropológico y el área de interés histórico se caracterizan al interior del Plan de Actividades Extraescolares de la siguiente manera: la primera aborda los elementos constitutivos de la cultura local o regional, así como la relación de éstas con la cultura nacional y universal; con la finalidad de afirmar el sentido de pertenencia a la comunidad, de reconocer la pluralidad cultural del país

¹¹⁴ José Luis Hernández, entrevista realizada el 2 de julio de 1991.

¹¹⁵ Susana Ríos, entrevista citada.

¹¹⁶ José Luis Hernández, *op. cit.*

y la capacidad del desarrollo de las culturas populares; además de incorporar al proceso enseñanza-aprendizaje conocimientos técnicos, técnicas y prácticas tradicionales relevantes de la región.¹¹⁷

El área de interés histórico pretende desarrollar y estimular el nacionalismo, el conocimiento de nuestro pasado. Identificar los elementos constitutivos y la herencia cultural de las diferentes culturas prehispánicas. Caracterizar a los personajes de la historia de México, Latinoamérica y otros países como protagonistas de movimientos sociales y definir las causas y efectos de los procesos históricos de México y su relación con procesos históricos universales así como con el tiempo presente.¹¹⁸

Área de interés científico-tecnológico

Según lo expuesto por Susana Ríos, se delimitó un área científico-tecnológica “pensando en lo importante que era para el niño darse cuenta que detrás de muchas de las cosas con las que él entra en contacto en su vida cotidiana tienen que ver con la tecnología, de ahí la preocupación de que el niño no viera la ciencia y la tecnología como algo que no tiene que ver con su vida diaria...”.¹¹⁹ Los objetivos que se plantearon para esta área fueron: reconocer la importancia de la investigación científica en el desarrollo del país y en su independencia económica; fomentar el interés del niño hacia los avances científicos, sus implicaciones culturales y sociales, así como su uso constructivo; reconocer repercusiones de la investigación científica en la vida cotidiana; promover la aplicación paulatina del método científico; estimular la curiosidad del niño; contribuir a la capacidad de observación y análisis así como al fortalecimiento del desarrollo del hábito del pensamiento racional, crítico e inquisitivo; concientizar sobre la necesidad de conservar y preservar el medio ambiente; comprender la importancia y la responsabilidad social de los científicos y técnicos, e identificar a los científicos y técnicos mexicanos en su contribución al enriquecimiento de la cultura.¹²⁰

¹¹⁷ Retomado de SEP, Dirección General de Promoción Cultural. *Anteproyecto...*, p. 24-27.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 28.

¹¹⁹ Susana Ríos, *op. cit.*

¹²⁰ Retomado de SEP, Dirección General de Promoción Cultural. *Anteproyecto...*, p. 31-32.

Para José Luis Hernández, la fundamentación del área de interés científico-tecnológico tiene que ver, por un lado, con el análisis de contenidos de la escuela primaria,¹²¹ en donde:

... había mucha insistencia en los aspectos formativos sobre las ciencias naturales, pero no la concepción o la conceptualización por parte del niño y del maestro de lo que era la ciencia, de la forma del quehacer humano; entonces, nuestra intención en el ámbito científico-tecnológico era lograr esa dimensión cultural de la ciencia y la tecnología, no tan sólo desde las formas acabadas, sino desde el conocimiento popular como el antecedente de esta ciencia y tecnología avalada por las academias, tienen su raíz y su sustento en el conocimiento popular.

Se insistía también o había varios referentes que determinaban el abordaje en ciencia y tecnología: primero, concepciones de la ciencia y tecnología como forma de creación humana; por lo tanto, como formas culturales; frente a estas formas científicas existían formas de transformación de la naturaleza, no avaladas por esta óptica occidental académica y que se traducían en el conocimiento popular, en las formas de cultivo, en la medicina tradicional, en el manejo de los ecosistemas, etcétera.

La otra intención era ubicar a la ciencia, ubicar a México frente a la ciencia universal, esto era un poco en el acercamiento a la ciencia como objeto de estudio; que el niño pudiera hacer ciencia, pero no sólo la experimentación, así estilo *Chispa*,¹²² que fue lo que más instrumentamos, sino desarrollar o fortalecer su capacidad de observación, de análisis, que son los procesos cognoscitivos que subyacen a la actividad física...

Por otro lado, otra de las líneas era cómo el conocimiento científico no era algo ajeno y abstracto, sino que el conocimiento científico nos permitía o nos posibilitaba el entendimiento en nuestra realidad, invitaba a los niños a armar y desarmar radios, inventar cosas a partir de la electricidad, etcétera; o sea, la ciencia como un objeto cultural y la ciencia como un proceso personal, o no, ¿cómo decirlo más claro?, sí, la ciencia en su aspecto cotidiano, y por otro lado, el alentar las

¹²¹ Análisis realizado por un equipo de pedagogos bajo la coordinación de la maestra Adriana Puiggrós y, en su etapa final, por la maestra Alicia de Alba. Trabajo no publicado, de circulación interna restringida, editado en cuatro tomos. México, 1984.

¹²² Revista de contenido científico dirigida a niños, editada en México a partir de 1980.

habilidades, los procesos que subyacen al pensamiento científico y la identificación de los científicos mexicanos y sus aportaciones universales y la revaloración del conocimiento popular.¹²³

Área de interés artístico

Esta área pretendió favorecer el desarrollo de la percepción sensorial; estimular y encauzar las capacidades de apreciación estética y el disfrute de manifestaciones artísticas; fomentar el interés y el gusto por asistir a actos de difusión artística; reconocer actividades y productos artísticos de la comunidad, así como familiarizarse con ellos; incorporar la experiencia artística a la vida cotidiana; reconocer la importancia del trabajo de los artistas y su responsabilidad social; identificar por su obra a los artistas que han hecho aportaciones significativas a la cultura nacional y universal, así como a los artistas de otros países y épocas.¹²⁴

Esta área fue caracterizada, según José Luis Hernández, como de las más conflictivas por diversas razones:

... primero, por la expectativa que tenía el maestro ante éstas áreas, por la expectativa que tenía el especialista frente a sus propias áreas; el maestro esperaba que en el taller de danza le enseñaran a bailar, que en el teatro le enseñaran a hacer teatro, que en la pintura, en el taller de artes plásticas le enseñaran a pintar y lo que querían hacer los asesores era justamente enseñarles a hacer teatro, a pintar, a enseñarles a bailar; entonces esto fue un conflicto bien interesante y muy rico porque hubo que insistir, por ejemplo, con el maestro de danza, que no se trataba de que los maestros aprendieran a bailar, sino en primer lugar, que valoraran y ubicaran al movimiento como una forma de expresión natural que tiene determinaciones culturales, que tiene una connotación psicológica... que el maestro tuviera elementos que permitieran apreciar y valorar las diferentes formas de la danza... algunos elementos metodológicos para el registro de las danzas tradicionales... El maestro, lo que quería era bailar o pintar o hacer teatro, y *no*, se enfrentaba a juegos dramáticos en lugar de puestas en escena..., lo ponían a jugar con el color, a buscar elementos naturales para usar collage o para inventar técnicas clásicas...".¹²⁵

¹²³ José Luis Hernández, entrevista realizada el 5 de julio de 1991.

¹²⁴ SEP, Dirección General de Promoción Cultural. *Anteproyecto...*, p. 34-35.

¹²⁵ José Luis Hernández, entrevista realizada el 5 de julio de 1991.

La delimitación de las áreas de interés respondió, como ya se mencionó, a fines metodológicos considerando los objetivos y las áreas de enseñanza de la educación primaria; además, fueron concebidas como espacios de análisis de los procesos culturales. Esta última caracterización se relaciona directamente con la definición de la cultura en el espacio escolar que va más allá de lo artístico, involucrando una gran heterogeneidad de significaciones y prácticas culturales puestas en relación, dando cuenta de un abordaje cultural con ámbitos diferenciables pero a la vez en constante interacción recreativa.

A partir de dicha delimitación, los pedagogos integrantes del equipo elaborador del Plan tuvieron que enfrentar el reto de operativizar un programa de capacitación; al respecto, José Luis Hernández comenta:

... estructuramos un programa con base al sistema de enseñanza modular; en aquel entonces éramos fanáticos del sistema modular y habíamos egresado recientemente de la universidad como pedagogos, además, el sistema modular plantea elementos importantes y operativos como es, la estructuración de los contenidos a partir de ejes rectores, como es, el poder establecer módulos o áreas de trabajo que puedan estar interconectadas por ser autosuficientes, la estructuración por unidades didácticas, en fin; entonces, amarramos nuestro primer programa de capacitación que fue muy ingenuo porque hicimos casi una traducción literal del modelo PACAEP a talleres o módulos; si teníamos un área de interés científico-tecnológico, teníamos un taller científico-tecnológico; si teníamos un área de interés histórico, el histórico; si teníamos un área de interés artístico, teníamos un taller de música, un taller de danza, de teatro, de artes plásticas, etcétera.¹²⁶

Dicha estrategia de programación se vio también apoyada por las diversas actividades que se fueron identificando en cada área de interés; actividades definidas en dos grandes rubros, de *acceso* y de *participación*, con el fin de tener un repertorio de actividades variadas que permitiesen la interconexión de cada una de las cuatro áreas de interés, el enriquecimiento de su propio significado en relación con el significado de las otras áreas con sus respectivas actividades y la

¹²⁶ José Luis Hernández, entrevista realizada el 2 de julio de 1991.

flexibilidad necesaria para su complementación y superposición; en síntesis, con el fin de dar cuenta de las distintas facetas de la realidad, así como de las interacciones entre conocimientos teóricos y actividades prácticas.

Las actividades siempre aparecen referidas a algún contenido, es decir, se prioriza la actividad sobre los contenidos delimitados en profundidad y amplitud por los propósitos generales del Plan y objetivos de cada una de las áreas de interés, creo que con una doble intención, por un lado, para evitar la confusión del PACAEP como otro plan de estudios paralelo, y, por otro lado, para garantizar la operacionalización teórico-metodológica necesaria para que el niño logre no sólo conocer y recibir los productos culturales creados por otros, sino que también llegue a comprender los procesos de producción, preservación y enriquecimiento de la cultura; asimismo, la interrelación entre manifestaciones culturales y el contexto social, económico, político e histórico dentro del cual dichas manifestaciones se generan; es decir, a través de la definición y uso de las actividades de acceso y participación del Plan, en cada una de las áreas de interés el niño aprehenderá a la cultura como un proceso social de producción colectiva en donde él mismo debe y puede llegar a producir cultura en sus propios términos.¹²⁷

En las actividades de acceso a los bienes, manifestaciones y servicios culturales

el niño aprende a observar, escuchar, analizar o interpretar los mensajes y productos culturales; a utilizar los servicios culturales de modo de obtener de ellos el máximo provecho, es decir, aprende a ser espectador y receptor activo que hace suya la riqueza cultural a la que tiene acceso...; estas actividades deben constituir aprendizajes significativos para el niño, siempre con la idea de que se vaya formando como observador crítico y sensible y de que adquiera los elementos o códigos e instrumentos necesarios para lograr una verdadera apropiación de los bienes culturales.¹²⁸

¹²⁷ Apoyándonos en lo establecido en el capítulo 2, "La estructura del Plan", en: SEP. PACAEP. (1984) *Documento...*

¹²⁸ *Ibidem*, p. 32.

En las actividades de participación en el quehacer cultural el niño es protagonista, hace, logra redescubrimientos, crea, investiga, expresa con sus propios medios lo que piensa, siente y conoce; aprende jugando, manipulando los materiales, construyendo nuevas ideas, resolviendo problemas concretos, descubriendo así que él es capaz de crear.¹²⁹

REPERTORIOS BÁSICOS DE ACTIVIDADES DE LAS ÁREAS DE INTERÉS

Área de interés histórico

Actividades de participación

- Reconstruir su historia familiar a partir de fotos y vincularla con la época.
- Construir historias por medio de diversas materias existentes, tales como fotografías, cartas familiares, colecciones, discos, indumentarias.
- Recabar información de la historia local y regional para elaborar monografías, periódicos o boletines históricos relacionando el pasado con el presente.
- Organizar y desarrollar actividades interdisciplinarias para abordar vivencialmente diferentes capítulos de la historia de México, con representaciones teatrales, exposiciones fotográficas y de reproducciones de pinturas, audiciones musicales, recitales de poesía, danzas, todos relativos a la época de que se trate.
- Realizar actividades tales como dramatizaciones imaginando diálogos entre personajes de diferentes épocas y lugares; adivinanzas, armado de rompecabezas de murales de la historia de México.
- Imitar la primera plana de un periódico con datos de una época de la historia de México.
- Investigar la historia de su familia, enmarcándola en el periodo histórico regional, nacional y mundial correspondiente.
- Comparar las explicaciones dadas en las visitas a los museos y zonas arqueológicas con las que se dan en los textos, complementados por el maestro.
- Realizar entrevistas de historia oral con la

gente de más edad de la comunidad con base en un cuestionario, donde se obtenga información sobre hechos históricos de la propia comunidad para relacionarlos con la historia nacional.

Actividades de acceso:

- Efectuar visitas didácticas a museos de historia o exposiciones itinerantes, lugares de interés histórico, zonas arqueológicas.
- Asistir a proyecciones comentadas de audiovisuales y documentales sobre historia local, nacional y mundial.
- Realizar lecturas comentadas sobre historia.

Área de interés social

Actividades de participación:

- Dramatizar cuentos y leyendas, y participar en juegos y rondas de la región.
- Preparar y realizar fiestas tradicionales.
- Investigar las tradiciones, costumbres, mitos, cuentos, leyendas, juegos y rondas de la comunidad, la región, otras regiones de México y de otros países.
- Comentar las situaciones sociales que se presentan en los programas infantiles favoritos de radio y televisión, o en películas, y la relación de los mensajes transmitidos por estos medios con su vida diaria.
- Organizar un museo escolar, y montar exhibiciones temporales de diversas expresiones culturales propias y de otros grupos.
- Participar en convivencias con niños de otras comunidades cercanas.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 32-33.

- Realizar intercambios culturales con niños de otras regiones, por correspondencia, grabaciones, fotografías y objetos diversos.
- Comentar la información local, nacional e internacional difundida por los periódicos, la radio y la televisión, así como otros medios de comunicación colectiva.

Actividades de acceso:

- Realizar visitas didácticas a museos de culturas populares o a exposiciones itinerantes de dichos museos; a ferias, mercados, centros de trabajo de diversas índole (artesanal, industrial, agropecuaria, de investigación) a estaciones de radio, canales de televisión, periódicos, centros cinematográficos, entre otros.
- Recorrer la ciudad o poblado y sus alrededores.
- Frecuentar fiestas populares y actividades culturales propias de la comunidad y de la región
- Asistir a exhibiciones comentadas de audiovisuales, documentales y películas de interés antropológico de México y otros países.
- Efectuar lecturas comentadas de libros, revistas, periódicos, de acuerdo con los objetivos de área.
- Escuchar o leer narraciones de cuentos de la región, de otras regiones y de otros países.

Área de interés científico-tecnológico

Actividades de participación:

- Realizar experimentos sencillos con materiales simples de fácil adquisición y/o desecho.
- Elaborar monografías basadas en la recopilación, la observación y la experimentación sobre la alimentación, la salud, la vivienda, la energía, el medio ambiente, el futuro, entre otros.
- Desarrollar temas de la historia de la ciencia en el periódico mural.
- Experimentar técnicas sencillas utilizadas por su comunidad en diversas actividades productivas.
- Desarmar aparatos en desuso, descubrir usos diferentes a los originales para objetos o diversos, inventar juguetes y trucos científicos.

- Organizar exposiciones de objetos diversos, descubrimientos e inventos del pasado o del presente, hechos por habitantes de la localidad y/o por ellos mismos.

Actividades de acceso:

- Asistir a exhibiciones de audiovisuales, documentales y cortometrajes, relacionados con la actividad científica y tecnológica.
- Observar la aplicación de técnicas diversas utilizadas en el trabajo productivo de la comunidad.
- Realizar lecturas comentadas sobre los grandes inventos y descubrimientos.
- Visitar museos científico-tecnológicos, de historia natural, centros de investigación, laboratorios, granjas, observatorios, acuarios, zoológicos, estación de radio, estudio de televisión.

Área de interés artístico

Actividades de participación:

- Investigar y/o practicar algunas de las actividades artísticas propias de su comunidad (música, danza, artesanías, poesía), de acuerdo con sus preferencias y posibilidades.
- Desarrollar actividades de expresión creativa con diversos lenguajes artísticos.
- Organizar y realizar espectáculos interdisciplinarios, a partir de un tema, en los que unos escriben el guión, otros actúan, bailan, cantan, otros dirigen; algunos se encargan de preparar la escenografía, el vestuario, otros seleccionan la música.
- Preparar y realizar funciones de títeres, incluidas la elaboración del guión, la construcción de los títeres, la manipulación de los mismos.

Actividades de acceso:

- Asistir a presentaciones de danza, obras de teatro, conciertos, recitales poéticos.
- Visitar museos de arte, galerías, exposiciones, centros de producción artesanal, escuelas de arte, casas de la cultura, monumentos.
- Frecuentar secciones de radio-club, tv-club y cine-club.

Fuente: SEP. PACAEP. *Documento Rector.*

Manual de Procedimientos. 1984, p. 38-50.

La propuesta metodológica del PACAEP: el método de proyectos

Otro elemento importante de la operativización del Plan, además de la delimitación de las áreas de interés y sus actividades es el Método de Proyectos identificado, desde el Anteproyecto para un Plan de Actividades Extraescolares (marzo de 1983), como la base de la programación del Plan. Durante la primera entrevista a José Luis Hernández, nos relata

... teníamos de alguna manera resuelta la parte conceptual, en ese entonces todavía la denominábamos Plan de Actividades Extraescolares, se habían definido algunas estrategias para su operación pero aún no habíamos logrado resolver cómo se iba a hacer esto en el aula, o sea, ya teníamos claro el discurso... pero no el amarre; entonces, un día en mi casa, preocupado por todo esto se me ocurrió ir a mis libros de la universidad y encontré, no sé, los centros de interés, el planteamiento de Ovidio Decroly y de repente me encontré con el *Método de proyectos* de William Kilpatrick, me acuerdo que era un extracto y dije: claro, éste es. ¿Por qué? porque te proyectaba una serie de posibilidades, por un lado, partir del mismo grupo para establecer la experiencia de enseñanza-aprendizaje, en segundo lugar, ese grupo había que considerarlo en su contexto, en tercer lugar, el contenido se establecía a partir de la interacción que se daba entre ese grupo y ese contexto; entonces, se fue elaborando y enriqueciendo... ya después nos enteramos que el método de proyectos había sido utilizado en México,¹³⁰ yo no sé qué hubiera pasado si hubiéramos tenido esa información en ese momento, a lo mejor lo hubiéramos descartado, afortunadamente fue cuando ya estaba resuelto, ya estaba estructurado...¹³¹ [En relación con esto, el licenciado Luis Garza apunta] ... el método de proyectos como forma de realizar diversos objetivos en la práctica cotidiana de los docentes fue responsabilidad de José Luis Hernández, él revisando todos los antecedentes de la pedagogía mexicana, las prácticas de Dewey y la escuela activa, etcétera, logró hacer una adecuación contemporánea que después fue objeto de discusión con otros sectores de la academia magisterial...¹³² [y consiste

¹³⁰ Se hace referencia al uso del método de proyectos en: Escuela Nacional de Maestros. *Anuario 1929*, México. También en SEP. *El esfuerzo educativo mexicano 1924-1928*, p. 226. Además de lo expresado en la primera parte del capítulo alrededor de la pedagogía, de Moisés Sáenz.

¹³¹ José Luis Hernández, entrevista del 2 de julio de 1991.

¹³² Luis Garza Alejandro, entrevista realizada el 4 de julio de 1991.

según lo expresado en el Documento Rector de 1984] ... en la definición conjunta de los temas por parte de maestros y alumnos, lo que permite al educando emprender un proyecto que responda a sus intereses y con el que se siente comprometido, ya que ha tenido, junto con sus compañeros, la posibilidad de elegirlo. En estas circunstancias el maestro es un guía o asesor del aprendizaje de sus alumnos.¹³³

Las actividades deberán adecuarse a las características evolutivas de los alumnos y ser seleccionadas tomando en cuenta:

- a) Correspondencia y/o relación con los contenidos culturales del programa escolar.
- b) Conocimientos previos.
- c) Intereses y necesidades del grupo.
- d) Recursos y servicios culturales locales.
- e) Equilibrio, relación e integración de los elementos que conforman cada una de las áreas de interés.¹³⁴

En el apéndice B del *Manual de procedimientos del maestro* (1984) se describe el método de proyectos, sus cuatro etapas y sus respectivas fases. La elección de este método se debe a que

proporciona al educando la posibilidad de experimentar y crear, vincular varias áreas de conocimiento e integra activamente a la comunidad con el proceso educativo.

El Proyecto es un conjunto de acciones que se planea con una intención deliberada y en cuya realización se utiliza un conjunto de estrategias con el objeto de dar respuesta o solución a un problema.

El Método de Proyectos consiste en posibilitar y orientar a los niños para:

1. La identificación de temas a partir de sus intereses.
2. Definición de problemas y/o interrogantes en relación con esos temas (situación problemática).
3. Ejecución de acciones o actividades relacionadas con un tema específico y encaminadas a la solución de esa situación problemática.¹³⁵

¹³³ SEP. PACAEP, *op. cit.*, p. 51.

¹³⁴ *Ibidem*, p. 51-53.

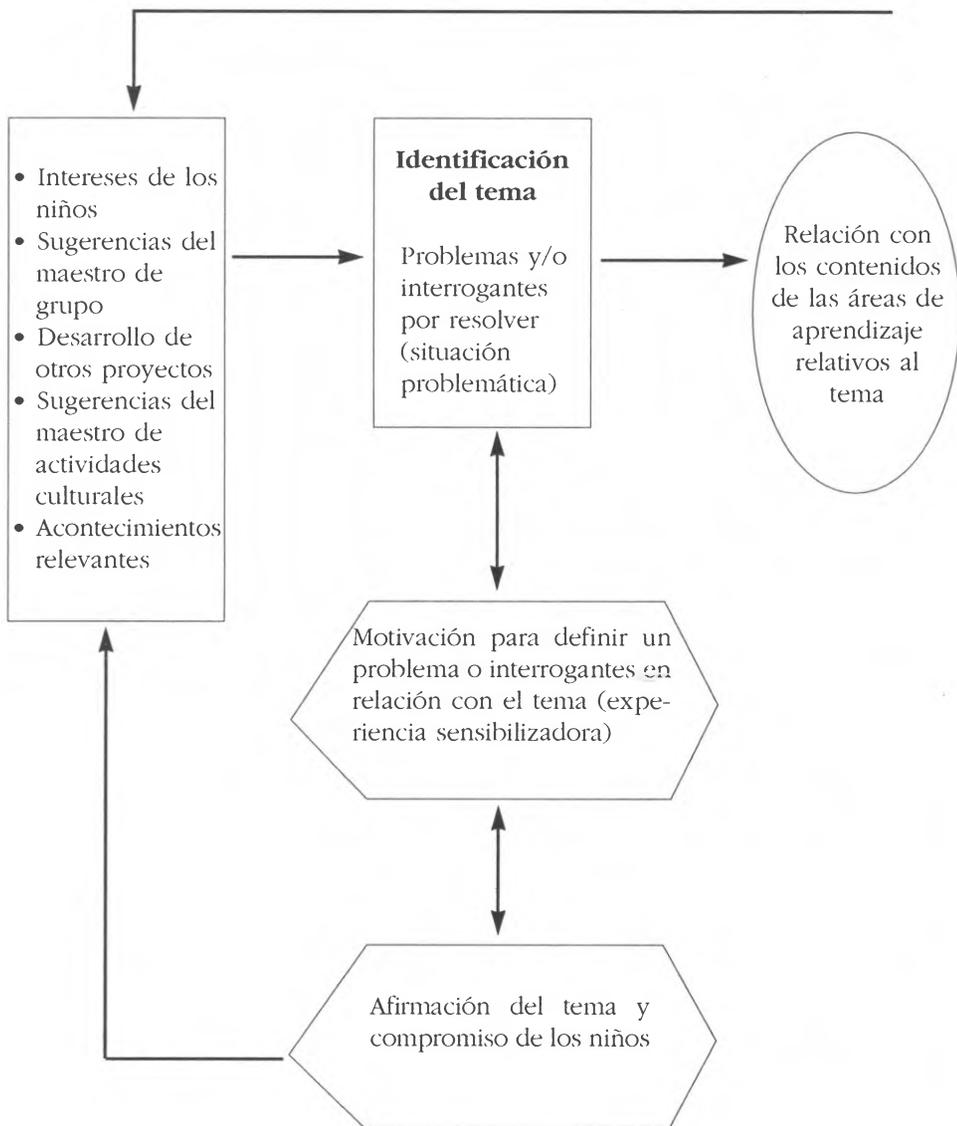
¹³⁵ *Ibidem*, p. 110.

Será aplicado por el maestro de actividades culturales (nombre que lleva el profesor del PACAEP) en coordinación y con ayuda del maestro de grupo.

Las cuatro etapas propuestas para llevar a cabo la metodología sugerida aparecen en un orden secuenciado pero flexible en su delimitación y desarrollo, y son:

La etapa 1 del método de proyectos, *La identificación del tema*, parte de cinco posibilidades o fuentes a partir de las cuales el maestro de actividades culturales trabaja para la estructuración conceptual de la realidad o sector de ella que los intereses de los niños y el maestro de grupo pretendan abordar con determinada secuencia, ya que las diferentes interacciones entre los niños (sus intereses) y los contenidos culturales definirán la amplitud y la profundidad de las actividades que posibilitarán la aprehensión de los contenidos de las diversas áreas de interés en vinculación estrecha con las áreas de aprendizaje del currículum de la escuela primaria, como puede verse a continuación.

IDENTIFICACIÓN DE INTERESES

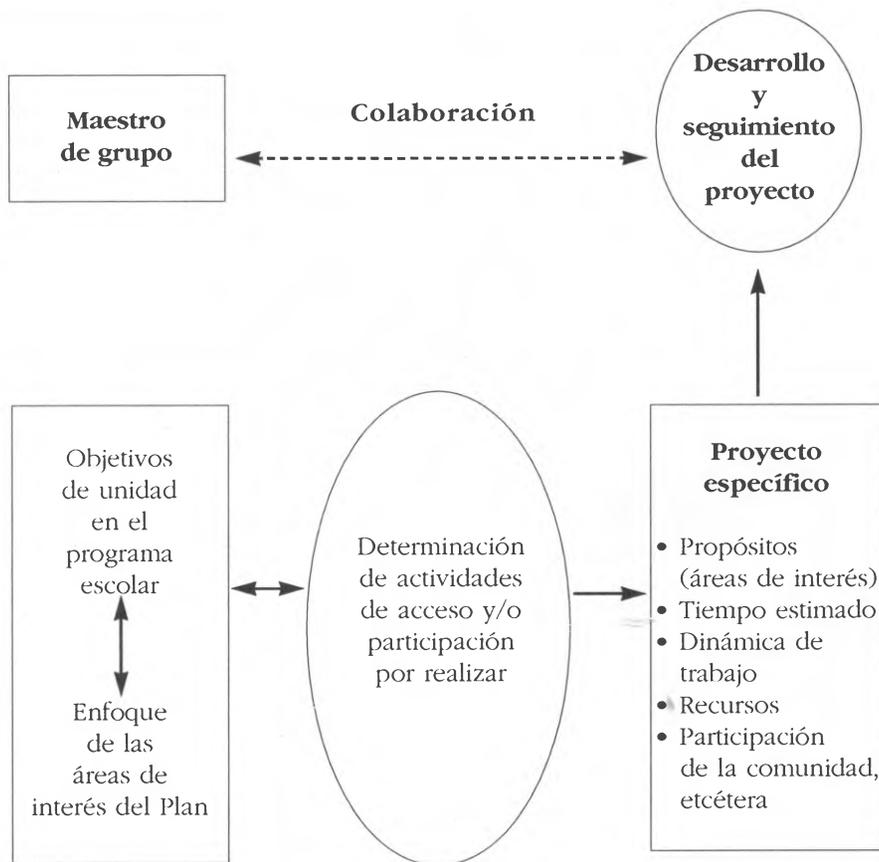


Fuente: SEP, PACAEP (1984). *Documento Rector. Manual de Procedimientos.*

Etapa III. *Ejecución o desarrollo del proyecto*. El proyecto específico es la concreción y expresión formal del recorrido de las etapas I y II y articula el plano teórico y el metodológico del PACAEP en la Carta descriptiva del proyecto específico: cada uno de los elementos que la integran está sostenido en un plano conceptual y en un momento metodológico.

El desarrollo del método involucra y pone en juego la concepción de aprendizaje y de proceso enseñanza-aprendizaje en el PACAEP, elementos confrontados a partir del signo particular del grupo escolar, su contexto, su historia y su constitución a partir de aprendizajes grupales previos.

De tal manera que la lógica de la observación y el seguimiento que el PACAEP propone en esta etapa están apoyados por guías de observación de la práctica cotidiana, constituidos por categorías de análisis del proceso mismo (no pueden preexistirle), para que puedan dar cuenta de su movilidad y complejidad como puede verse en el cuadro de la página siguiente.

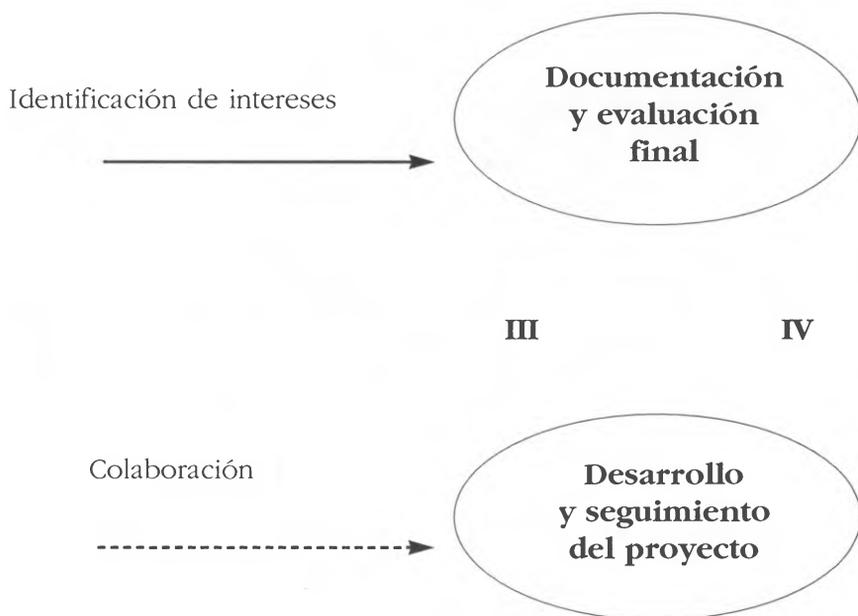


Fuente: SEP, PACAEP. *Documento Rector Manual de Procedimientos*, 1984.

Evaluación del proyecto como etapa IV significa una suerte de valoración del trabajo educativo-cultural realizado o en proceso; tenderá a contemplar todas las evidencias posibles del proceso mismo, involucrando a todos y cada uno de los participantes en las prácticas cotidianas referidos al proyecto.

Tal involucración supone de entrada que los participantes expresen, desde su lugar, sus valoraciones a otros interlocutores, con los cuales asumen, devuelven y enriquecen dicha valoración.

Dichos elementos pretenderán ponerse de manifiesto, ya que en ello vuelven a involucrarse elementos diversos y contradictorios.

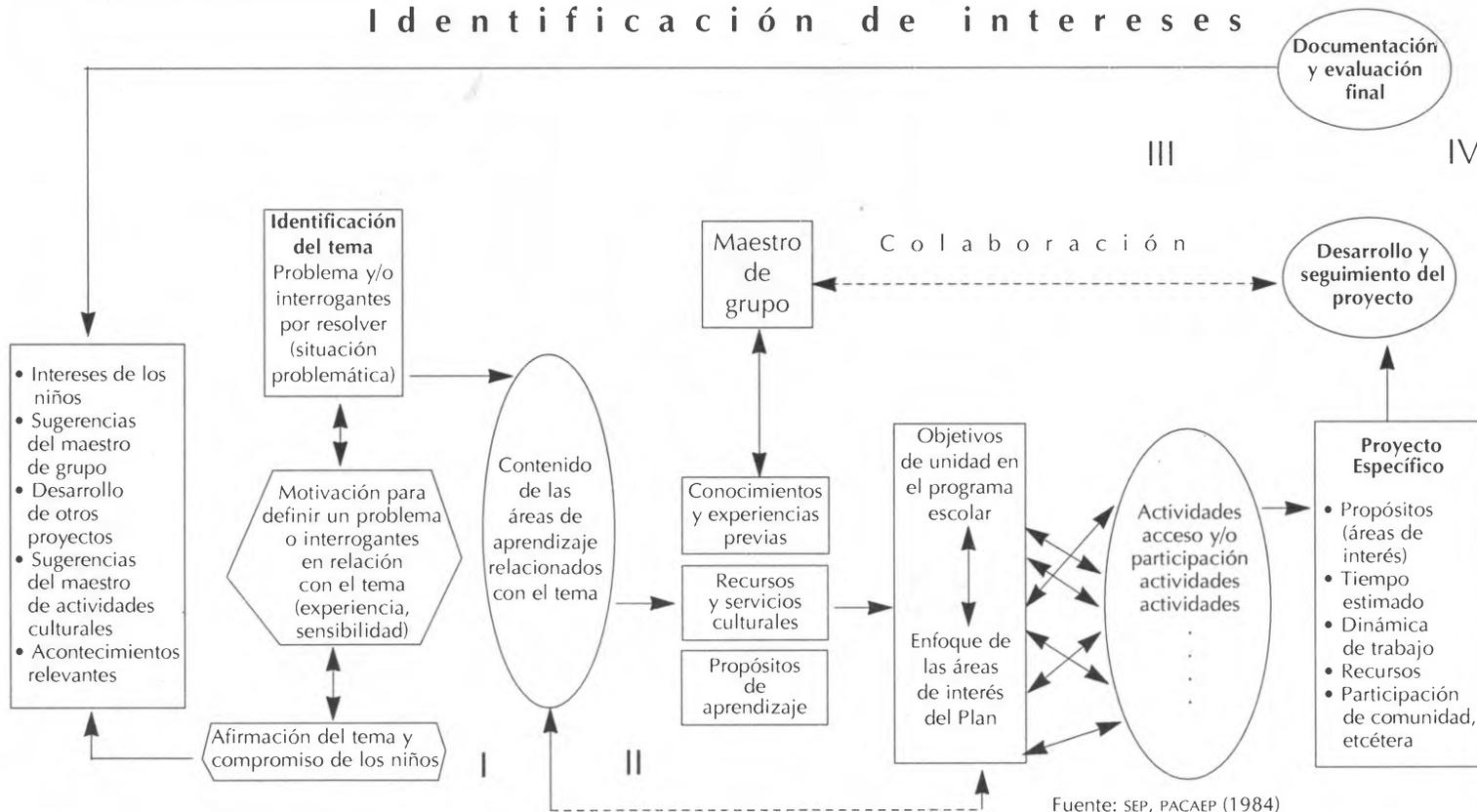


Fuente: SEP. PACAEP (1984). *Documento Rector. Manual de Procedimientos.*

Las cuatro etapas del Método de Proyectos se integran, como ya se mencionó, en el Manual de Procedimientos y son representadas de manera global en la siguiente forma:¹³⁶

¹³⁶ *Ibidem*, p. 110-119.

Identificación de intereses



Fuente: SEP, PACAEP (1984)

El Manual de Procedimientos, síntesis operativa de los elementos del Plan movilizados por la cultura

El Manual de Procedimientos, al que se ha hecho alusión, además de presentar al Método de Proyectos sintetiza y operativiza todos los elementos que conforman el PACAEP, con el fin de constituir: una herramienta flexible que se nutre y actualiza permanentemente con las sugerencias y experiencias de cada maestro de actividades culturales, y de servir como elemento de seguimiento de su trabajo diario para orientar las adecuaciones que tendrán que darse a la estructura y organización del propio Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.¹³⁷

El manual se encuentra estructurado por seis apartados, el último integrado por seis apéndices. Su presentación ordena muchos de los discursos contenidos en este capítulo, en particular aquellos que se refieren a su fundamentación, propósitos, estructura, propuesta metodológica, caracterización de sus participantes y sus funciones, además de la descripción del Plan Anual de Trabajo.

En su presentación (apartado I) hace referencia a la vinculación de la acción cultural con la política educativa a través de las potencialidades del magisterio para la promoción cultural, como los lineamientos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo que dieron origen a la instrumentación del PACAEP en el contexto de la SEP.

Se definen como propósitos del plan:

- Contribuir a la formación integral del educando,
- Fortalecer su identidad cultural y
- Brindarle oportunidades de acceso al patrimonio cultural y de participación en el quehacer cultural.

Se establece la denominación como maestro de actividades culturales (MAC) para el profesor participante en el plan cuyo compromiso (al igual que el del maestro de grupo) es proteger y acrecentar los

¹³⁷ Según la propia definición del Manual en su primer apartado denominado Presentación. En: SEP. PACAEP, *op. cit.*, p. 85.

bienes y los valores que constituyen el acervo cultural de la nación, armonizando tradición e innovación; además de iniciar acciones específicas para elevar la calidad de la educación vinculándola, asimismo, a una participación más activa de la familia, de la comunidad y de los propios niños.¹³⁸

De la misma Ley Federal se retoman los artículos 2o. y 44 respectivamente como dos de los ocho lineamientos generales del Plan:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido su solidaridad social (artículo 2o.). El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores; desarrollará la capacidad y aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos, y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas (artículo 44).

En el lineamiento número 3 se establece que la naturaleza y el alcance del Plan se dan en cuanto apoyo y componente nutritivo del currículo de primaria, enfatizando la vinculación entre educación y cultura a partir de los objetivos, los contenidos y las actividades de los programas de educación primaria.

El cuarto lineamiento ubica al Plan como guía general para enriquecer la relación del niño con un mundo que se ensancha paulatinamente, conforme se presentan sus necesidades e intereses y se satisfacen, y en la medida que adquiere instrumentos de conocimiento y comunicación.

A partir de estos cuatro lineamientos puede observarse que el PACAEP asegura un lugar de privilegio dentro de las acciones de la SEP, fundamentando su creación a partir de lo establecido por la Ley Federal de Educación, por el Artículo 3o. Constitucional así como por el Plan Nacional de Desarrollo (1982-1988), en aquello que favorece la vinculación entre la educación y la cultura, el trabajo educativo-cul-

¹³⁸ Preceptos de la Ley Federal de Educación, Artículo 44, en: SEP. PACAEP, *op. cit.*, p. 84-85.

tural para fortalecer el currículum y la práctica docente que enriquezcan la relación del niño y su mundo.

En dichos planteamientos subyacen conceptualizaciones políticas, educativas, culturales y curriculares que aclaran el punto de vista del Plan y su operativización y excluyen al mismo tiempo otras perspectivas.

Desde lo político se observa la presencia de las demandas populares y de ciertos intelectuales que, al ser retomadas por las consultas populares, constituyen la base del Plan Nacional de Desarrollo a partir de su articulación con la racionalidad de un Estado-Gobierno que orquesta una serie de acciones definidas, desde dicha racionalidad, como prioritarias y por lo tanto posibles de ser asumidas por las instancias y los sujetos institucionales que le imprimen una lógica particular.

En lo educativo ubicamos la definición del Artículo 3o. Constitucional relacionado con los artículos 2o. y 44 de la Ley Federal de Educación, que caracterizan la educación como un medio de formación permanente que permite el desarrollo integral del individuo y la transformación de la sociedad, comprometiendo en ello a los educandos, los educadores, los padres de familia y a las instituciones públicas y privadas.

La cultura se define a través de su relación con la educación, es el contenido de la educación y al mismo tiempo un medio para que pueda llevarse a cabo el proceso educativo, es un fenómeno al cual va dirigida la educación, es un instrumento fundamental de la práctica docente, de la labor educativa diaria, así como componente curricular.

En el PACAEP se define al currículum a partir de sus elementos estructurales: objetivos, contenidos y actividades programáticas.

Dichas conceptualizaciones apuntan al reconocimiento del trabajo docente posible de articular la propuesta del Plan y su operativización en actividades culturales por desarrollar con base en el contacto de cada maestro con su grupo, en su medio y en sus circunstancias.

Por tal motivo, el lineamiento número 5 establece que “cada una de las partes que integran el Manual constituye un conjunto de apoyos a la labor del Maestro de Actividades Culturales, abierto a la discusión y a las precisiones que resulten necesarias en función de la

práctica, con la idea de que los maestros lo adecuen a su realidad específica".¹³⁹

El lineamiento número 6 introduce el factor de control y evaluación global del Plan, responsabilizando a las Direcciones Generales de Educación Primaria, de Promoción Cultural y de las Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar de la Secretaría de los estados respectivos, de acordar las medidas correctivas, las modificaciones o adecuaciones que requiera el Plan durante su fase de ejecución, así como los mecanismos particulares y administrativos para su instrumentación, en coordinación con las dependencias de la Secretaría de Educación que correspondan.

Los lineamientos 7 y 8 caracterizan el papel del maestro de actividades culturales y su relación con los contenidos culturales de los programas y libros de texto de la escuela primaria e introducen su relación con el resto de los participantes del Plan (maestro de grupo, autoridades escolares y padres de familia), comprometiéndolos a propiciar las condiciones que favorezcan una realización eficaz de cada fase y actividades que considera el Plan, así como a aportar comentarios y recomendaciones que alienten lo que vitaliza o complementa al Plan, o a intervenir oportunamente en lo que obstaculice su desarrollo dirigido a vincular el proceso educativo a la vida de la comunidad y a la realidad sociocultural del educando, así como a fortalecer sus raíces culturales y alentar sus posibilidades de expresión y creación, de preservación y transformación social.¹⁴⁰

Los dos últimos lineamientos abordados sirven a su vez como preámbulo del iv Apartado: Funciones del maestro de actividades culturales, en donde once funciones son aludidas. En este apartado se desprenden las actividades específicas del maestro: a) De investigación, b) De planeación y c) De coordinación y promoción. Posteriormente, se identifican y precisan los niveles de interrelación entre el maestro de actividades culturales y el maestro de grupo, tipificadas en 1) participación, 2) apoyo, 3) transformación y 4) coordinación, subrayando la necesidad de considerar las funciones del maestro de grupo de acuerdo con la organización interna de la escuela.

¹³⁹ SEP. PACAEP, *op. cit.*, p. 88.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 89-90.

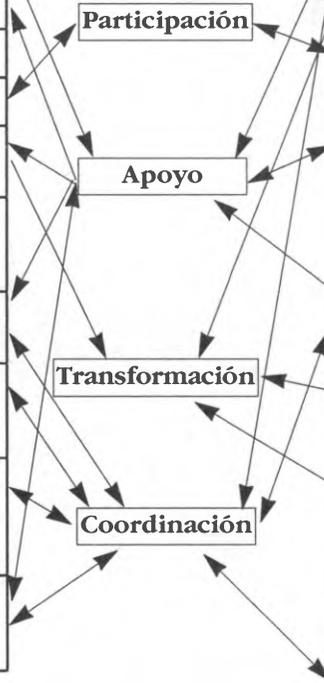
Interrelación de funciones

Maestro de grupo

• Organización del grupo
• Impartir conocimientos
• Realizar evaluaciones
• Encauzar hábitos
• Manejo de programas y libros de texto
• Realizar los trámites de documentos y registros escolares
• Preparar y utilizar sistemáticamente el material de enseñanza que se requiera
• Participar en las ceremonias y festividades escolares
• Participar en actividades extraescolares (excursiones, eventos deportivos, concursos, visitas, convivencias como kermeses, entre otras)
• Relaciones con padres de familia y asociaciones de éstos

Maestro de actividades culturales

• Organizar, promover, sistematizar y coordinar actividades culturales en su centro de trabajo
• Mantener comunicación con maestros de grupos y autoridades escolares sobre el desarrollo del plan
• Detectar en los alumnos intereses y aptitudes, y encauzarlos en actividades culturales específicas
• Propiciar las actividades de producción y participación cultural en el ámbito educativo
• Fomentar la vinculación de la escuela con la comunidad y aprovechar los recursos culturales locales
• Establecer medios de colaboración y mantener comunicación con otras instituciones educativas y culturales de la localidad, así como con personas dedicadas al quehacer cultural
• Promover el uso de los servicios bibliotecarios, las visitas educativas a los museos y la asistencia a eventos culturales
• Divulgar los trabajos realizados por los estudiantes y experiencias dentro del plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria
• Dar a conocer a la comunidad las investigaciones que sobre ella y la región se han llevado a cabo
• Participar en la recuperación cultural de su comunidad (recuperación de la palabra, de la memoria histórica, del espacio, del conocimiento y por tanto de la identidad cultural)
• Informar y orientar a los padres de familia sobre las actividades culturales que se desarrollan en la escuela y comunidad



En el apartado v, Descripción del plan de trabajo anual, definido como una herramienta del maestro de actividades culturales para integrar una serie de elementos y recursos de apoyo complementarios a su labor diaria, pretende otorgar al maestro una visión global y de conjunto de un modelo anual de trabajo, que le permita ubicar cada actividad o proyecto por desarrollar sin perder de vista esa perspectiva de conjunto. Dicho Plan deberá ser adecuado a las características de organización interna de la escuela y a los recursos con los que cuenta cada maestro de actividades culturales.

Su estructuración considera seis bloques: 1) inicio del Plan, 2) primer proyecto, 3) inicio del ciclo mensual, 4) actividades semanales, 5) fin de mes y 6) fin de año, identificados en el esquema del plan de trabajo anual¹⁴¹ que se presenta como una matriz de doble entrada en donde estos seis bloques aparecen de manera secuenciada en el tiempo y entrecruzados por las actividades que los A) niños, B) el maestro de actividades culturales y C) el maestro de grupo, autoridades escolares y otros participantes deberán realizar.

Cabe señalar que *el punto de partida del plan de trabajo*, además de la integración del MAC a la escuela, la asignación de grupos y horarios, así como la identificación del área de influencia escolar determinada por la zona donde se ubica la escuela, sus características y los recursos culturales de que dispone *es el desarrollo del primer proyecto y el diagnóstico cultural* con el que se pretende que los niños reen cuentren y precisen su patrimonio cultural inmediato.

Posteriormente se abordan las actividades mensuales y semanales que se desprenden del método de proyectos y sus diferentes etapas en donde también se contemplan actividades de promoción con la comunidad y otras instituciones, para finalizar con la evaluación de los proyectos ejecutados.¹⁴²

Lo anterior queda plasmado en una serie de cuadros que integran secuencialmente los seis bloques mencionados, las actividades de quienes participan en el Plan, así como las observaciones y recursos de apoyo. En el encabezado se identifican: *Descripción del programa anual* (que corresponde a la presentación de los bloques y sus actividades), *Niveles de participación*: N (niños), MG (maestro de grupo), AE (autori-

¹⁴¹ *Ibidem*. Apéndice A, entre p. 108 y 109.

¹⁴² *Ibidem*, p. 98-100.

dades escolares), DE (Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar), DP (Dirección General de Educación Primaria), PC (Dirección de Promoción Cultural), PF (padres de familia u otros miembros de la comunidad), Q (otros participantes)¹⁴³ y *Observaciones y Recursos de apoyo*.¹⁴⁴

El apéndice B, Descripción del método de proyectos, que fue abordado páginas atrás, aparece posteriormente al apéndice A, situación que desde mi punto de vista obedece a la intencionalidad de llevar una propuesta teórico-metodológica que vincula a la educación (escuela) con la cultura desde los límites, condiciones y características de los docentes y demás participantes del Plan dentro de contextos específicos enmarcados en diferentes instancias de la SEP.

El apéndice c, Cuadros de identificación de contenidos culturales de los programas de primaria, por grado y unidad, para cada área de interés del Plan,¹⁴⁵ presenta: *Cuadro resumen de los contenidos del área histórica en los programas y libros de texto de educación primaria* a través de una matriz de doble entrada, una horizontal con columnas del 1o. al 6o. grado y una vertical con columnas que contempla las ocho unidades; *el cuadro de contenidos del área social identificado en los programas de educación primaria* entrecruza seis grados y ocho unidades; *el cuadro resumen del área científico-tecnológica* identificado en los programas de educación primaria entrecruza los seis grados con ocho unidades; por último, *el cuadro resumen del área artística, identificado en los programas de educación primaria* presenta los seis grados y los contenidos por unidad y a la derecha de cada contenido la subárea a la que pertenece, según el PACAEP, con la siguiente simbología: M-música, T-teatro, D-danza, AP-artes plásticas y L-literatura.

En dicho apéndice aparece un señalamiento que indica que en las columnas correspondientes al primero y segundo grados sólo se identifica la unidad a la que pertenecen dichos contenidos; del tercer al sexto grado se establece el área de aprendizaje a la que pertenecen los contenidos, a través de la siguiente simbología: E-español,

¹⁴³ El nivel de participación, según el caso, se especifica con un número: 1. Participación directa o coparticipación, 2. Apoyo o asesoría, 3. Coordinación, 4. Intercambio de información o visto bueno.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 100-108.

¹⁴⁵ Área histórica; social; científico tecnológica y artística.

M-matemáticas, CN-ciencias naturales, CS-ciencias sociales, ET-educación tecnológica, ES-educación para la salud, EA-educación artística; excepto en el cuadro del área histórica debido a que todos sus contenidos pertenecen al área de ciencias sociales.¹⁴⁶

Dicho apéndice pretende establecer una relación adecuada entre las áreas de aprendizaje de la escuela primaria y las áreas que abarca el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, con la finalidad de que el MAC y el maestro de grupo puedan identificar los contenidos de las áreas de aprendizaje que serán apoyados o enriquecidos en un nivel de profundidad y con una amplitud adecuada al grado escolar, durante el desarrollo de cada uno de los proyectos específicos que se lleven a cabo dentro del Método de Proyectos.

Si bien es cierto que la coordinación del diseño de estos apéndices estuvo a cargo del ingeniero Ignacio Mata, en el caso particular de este apéndice c se tomaron en cuenta los resultados obtenidos por Juan Jiménez Izquierdo y Sara Heiser,¹⁴⁷ “así como la investigación paralela al método de proyectos que fue el análisis de los contenidos culturales del Plan de Estudios de la Escuela Primaria realizada en gran parte por Adriana Puiggrós que cuando se va a Argentina, Alicia Alba se queda para su culminación”.¹⁴⁸ Dicha investigación se registra como documentación confidencial; fue impresa en varios tomos, de los cuales sólo se pudieron recuperar tres documentos de trabajo, versiones preliminares:

1) SEP, Subsecretaría de Cultura. Dirección General de Promoción Cultural. Dirección de Animación Cultural. *Investigación: Contenidos culturales de los textos oficiales de educación primaria*. Informe de la primera etapa. Talleres Gráficos de la Nación, México, junio de 1984. 113 pp. Cuyo índice se desglosa a continuación: I. *Resumen*, II. *Introducción y Presentación*, Programa de trabajo y marco teórico, III. *Conclusiones generales*, 1. Textos integrados, 2. Ciencias naturales, 3. Español, 4. Matemáticas, 5. Ciencias sociales, 6. Análisis cuantitativo, IV. *Sugerencias generales*.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 126 y 127.

¹⁴⁷ José Luis Hernández, entrevista realizada el 2 de julio de 1991.

¹⁴⁸ *Ibidem*.

2) *Análisis de los contenidos culturales de los libros de texto de educación secundaria*. Revisión de contenidos culturales en libros de texto de enseñanza media básica. Avance de investigación. Talleres Gráficos de la Nación. México.

3) Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Cultura. Dirección General de Promoción Cultural. *Primaria. Análisis del discurso producido en el salón de clases y de los maestros*. Investigación Contenidos culturales de los textos oficiales de educación primaria. Informe de la segunda fase. Análisis de su incidencia en la práctica escolar. Discurso producido en el salón de clases y de los maestros. Talleres Gráficos de la Nación, México, abril de 1985, volumen I. 493 p.

El apéndice D denominado Integración y participación de la comunidad, parte de la definición de educación como una tarea cotidiana en la que participan consciente o involuntariamente, con objetivos declarados o sin ellos, la familia y la sociedad junto con la escuela; se habla de aprendizajes escolares y extraescolares, de dos tipos de educación formal e informal; la primera, realizada en la escuela, pone énfasis en los contenidos de información e instrucción; en la segunda, perteneciente a los ámbitos familiar y social, el educando adquiere con preferencia costumbres, hábitos, habilidades, modos de pensar y de actuar.¹⁴⁹

El PACAEP pretende colaborar con la integración de diferentes ámbitos de la vida del niño, en su formación integral y en el fortalecimiento de su identidad cultural a través de lograr la participación y la trascendencia de sus planteamientos en la familia, la comunidad y la sociedad.

La perspectiva que el PACAEP maneja en torno a lo comunitario y a lo familiar en este apéndice D queda reducido a la caracterización que el maestro de actividades culturales debe tener de estos dos ámbitos, con el fin de lograr en ellos una mayor incidencia de su trabajo en lo particular y de la escuela en lo general.

Dicha caracterización contempla la información básica por suministrar y la información básica por obtener, así como procedimientos para obtener y evaluar dicha información. A partir de ello se abren algunas sugerencias para lograr actitudes positivas y la participación concreta, por un lado de la familia y por otro lado de la comunidad.

¹⁴⁹ SEP. PACAEP, *op. cit.*, p. 128.

La definición de la familia apunta hacia su estructura "... la estructura de este núcleo no es idéntica en todos los casos: muchas veces falta uno de los progenitores y su papel ha sido asumido por un hermano o hermana mayor, por un abuelo, una tía u otras personas o familiares, y esto es un dato importante. Además, no son solamente los padres los que pueden colaborar, sino cualquier miembro del grupo familiar".¹⁵⁰

La definición de comunidad "... se circunscribe (en este caso, en que se trabajará en escuelas urbanas), a las colonias donde habitan los niños pertenecientes a la escuela... esta delimitación no es rígida y el maestro es quien decide, en cada caso concreto, el área que abarca teniendo en cuenta diversos factores tales como tamaño y población de la ciudad, transportes y edad de los niños",¹⁵¹ por lo que dicho concepto se homologa a la geografía económica no sólo física, sino política y económica.

A partir de dichos conceptos se puede inferir que lo comunitario no se confunde con lo grupal, poniendo énfasis en el elemento estructurante de lo comunitario: los valores, así como todo el conjunto de contenidos culturales que permiten diferenciar una comunidad de otra y al mismo tiempo entender su influencia en las escuelas que la integran. El movimiento a la inversa, en donde las escuelas y su trabajo cotidiano trascienden a la comunidad es convertido en uno de los objetivos fundamentales del Plan.

En relación con esto último, Ezpeleta y Rockwell plantean que el trabajo en el aula puede definirse como un movimiento singular del movimiento social, en el que expresan una serie de procesos que al interior le dan vida, además de aquellos vinculados con la reproducción social.

Dentro del aula, como ya se afirmó al inicio de este capítulo, se articulan la historia presente, la historia acumulada y la historia viva que explican su cotidianidad. Esto nos permite señalar que no sólo se enseña y aprende el currículum escolar, situación que podría estudiarse a partir de las didácticas, de las teorías cognoscitivas, epistemológicas, curriculares, de la psicología social, etcétera, sino que también en el salón de clases podemos encontrar una serie de prác-

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 132.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 137.

ticas educativas que nos remiten a las grandes categorías de lo social: clases, Estado, sociedad civil, etcétera, cuya explicación nos permite analizar lo cotidiano en el aula no como situación entendida y agotada dentro de sí misma, no como un espacio de carácter ejemplificador, de dato que nos lleva a un reduccionismo estructural.

En este sentido, retomando a las autoras citadas, ya no resulta relevante buscar funciones de la institución escuela dentro del Estado o de la sociedad civil. Lo que importa es reconocer las particularidades que toman la presencia estatal y civil en la realidad del salón de clases.

De ahí que los procesos singulares, contruidos por alumnos y maestros van más allá de los roles de aprendices y enseñantes, tocan la reproducción de las relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación y destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, las tradiciones comunitarias, entre otros.

Dichos aspectos dan cuenta de las relaciones en las que se ponen en juego los intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados.

En este espacio escolar donde el PACAEP va dirigido a la comprensión de la realidad social, política y cultural de nuestro país (expresado en múltiples formas, en las cuales se reconocen diversas prácticas sociales y los diferentes sujetos que las realizan): tienen un papel importante en la complementación y consolidación de la vida escolar.

En este apéndice lo que no queda claro es la relación entre individuo y comunidad. Uno de los puntos de vista, al respecto, afirma que un individuo puede pertenecer a una comunidad por su aspecto casual o por necesidad de ciertos intereses ya que

la comunidad es una unidad estructurada, organizada por grupos, la cual dispone de una jerarquía hegemónica de valores a la cual pertenece necesariamente el individuo, esa necesidad se debe al haber nacido en la comunidad, a ser proyectado al nacer en ella, caso en el cual la comunidad promueve la formación de la individualidad; una relación relativamente autónoma del individuo ya desarrollado (A. Heller, 1970).

El curso de la historia puede ser definido como el proceso de construcción de los valores o la generación y acceso de dichos valores; por ello, corresponden a todo aquello que es lo esencial definido en razón de los fines, es decir, en razón de hacia dónde se conduce el hombre; de ahí que la propia esencia humana sea histórica y aparezca en relación gradual y continua con las posibilidades de la humanidad.

Los valores corresponden a lo esencial, pero éstos están en constante choque debido a que pertenecen a esferas heterogéneas de diversos niveles de desarrollo, además, en las mismas esferas se promueven algunos valores y se niegan otros.

En esta lógica de pensamiento, cabe señalar que los valores no se pueden reducir al ámbito de lo moral, más aún si tomamos como piedra de toque el carácter básico y objetivo que tiene el desarrollo de las fuerzas productivas (que en términos estrictos son y han sido la condición de la esencia humana). Entender los valores más allá de la moral implica que ningún valor conquistado por la humanidad se pierde en modo absoluto, los valores sólo pueden sucumbir con la humanidad misma.

Retomando estas ideas, se puede decir que la comunidad en razón de valores es una categoría de integración, que depende de su contenido concreto, del modo de relaciones y vínculo del particular con la integración dada. Si queremos hablar de la elección valorativa del hombre diremos que éste no elige en realidad el valor, sino actúa en lo referente a ideas y alternativas concretas que, obviamente, corresponden a una actitud valorativa general que se fortalece de acuerdo con esos actos concretos.

Del particular, existe una necesidad a la pertenencia de una comunidad. La pertenencia se da en dos sentidos: en sentido económico productivo y en el sentido de las necesidades de la actividad política y/o del desarrollo de la individualidad; pero independientemente de que las necesidades sean de uno u otro carácter, todas las comunidades establecen espacios totales de actividad del particular, es decir, el espacio de la vida en su totalidad.

Para un grupo es importante sólo el aspecto ligado al objetivo y al interés del grupo, por el contrario, la pertenencia a una comunidad se expresa inevitablemente en la vida cotidiana de las personas.

La homogeneidad de los valores planteados en una comunidad se establece por tres factores: "Uno es el fin de la comunidad, el elemento genérico esencial con el que la comunidad se relaciona; el otro está representado por las circunstancias en las que actúa la comunidad y el tercero, finalmente, es el grado individual de desarrollo de los hombres que constituyen la comunidad, que entran en ella." (A. Heller, 1970).

Sin embargo, individuo y comunidad no son una unidad armónica, existe una contraposición surgida en la separación planteada entre pertenecer a una clase y pertenecer a una comunidad en la que los individuos queden sometidos a la dinámica de la primera sin ser necesariamente comunitaria, así el concepto de individuo se convierte en individualista o sea aquel que se presenta como el representante del género humano, ya que actualmente en las sociedades como la nuestra el hombre no nace en una comunidad, su existencia individual no está determinada por una existencia social, se crece sin una comunidad, en múltiples ocasiones se vive así toda la vida.

No se afirma que no existan actualmente las comunidades, pero sí que la relación individuo-comunidad se encuentra alterada, por eso hoy aparecen las preguntas de cuál es la comunidad, de si ésta responde a los límites geográficos, si corresponde a los intereses de sus integrantes, etcétera. Se puede afirmar que hoy, fuera de la relación individuo-comunidad (viendo a esta última como conformación natural), la relación se plantea en términos de elección; dos son los motivos que pueden subyacer a la elección de la comunidad: el valor axiológico objetivo de la comunidad, sus momentos favorables a la esencia humana, y la intención de desplegar en ella la propia individualidad.

En la dinámica social actual, el análisis de lo comunitario es complejo en tanto se diluye y confunde con otras formas sociales del hombre, tal es el caso del grupo ya que de hecho es éste el factor primario de apropiación de la vida cotidiana, pero a diferencia de la elección a la comunidad, un grupo puede ser accidental respecto al nacimiento y a la personalidad.

El hecho de que deba ir a la escuela, se deriva necesariamente de la estructura social (por ejemplo, porque existe escolarización obliga-

toria); el tipo de escuela a la que seré inscrito puede depender también de la condición social de mis padres. Pero la escuela concreta que frecuentaré, y la clase, son accidentales tanto respecto de mi nacimiento como de mi personalidad. Mi pertenencia a determinado grupo escolar, por consiguiente, puede ser accidental. Cuando esta accidentalidad cesa, cuando mi personalidad y el grupo determinado se encuentran recíprocamente en una correlación orgánica, esencial y estable (y los tres aditivos son importantes) ya no tenemos un grupo sino más bien una comunidad.

Así la comunidad no es en ningún sentido institucional, por tanto escuela y familia no son por sí mismas comunidades y responden a dinámicas propias de acuerdo a sus formas específicas de normatividad (A. Heller, 1970).

Es en estos grupos, fundamentalmente en la familia y en la escuela, que el hombre aprende los elementos de la cotidianidad. La vida cotidiana es la vida de todos los hombres, el hombre nace en una cotidianidad; así, se dice que alguien es adulto cuando se puede hacer cargo de su cotidianidad, ya que en lo cotidiano el hombre asimila la manipulación de las cosas, pero esa asimilación es lo mismo que la asimilación de las relaciones sociales; la asimilación es aprendida en el grupo, primariamente en el grupo familiar. El que asimila la cotidianidad de su época, asimila con ello de forma no consciente el pasado de la humanidad.

El apéndice E hace referencia a Atribuciones de las Direcciones Generales y dependencias que participan directamente en el Plan; las extraídas del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el martes 23 de febrero de 1982 se apoyan en los siguientes artículos: artículo 16 de la Dirección General de Delegaciones, artículo 26 de la Dirección General de Educación Primaria, artículo 40 de la Dirección General de Personal, artículo 41 de la Dirección General de Planeación, artículo 43 de la Dirección General de Promoción Cultural y el artículo 55 de cada una de las Delegaciones Generales.¹⁵²

Así mismo se considera la valiosa colaboración de otras dependencias como son la Dirección General de Culturas Populares, la de Pu-

¹⁵² *Ibidem*, p. 141-155.

blicaciones y Bibliotecas, la de Materiales Didácticos y Culturales, la Unidad de Televisión Educativa y Cultural y el INAH, cuyo fines y atribuciones se encuentran en el mencionado Reglamento Interior, así como en otros ordenamientos particulares.¹⁵³

Al final de este apéndice se hace la aclaración de que a partir del acuerdo aparecido en el *Diario Oficial de la Federación* el 8 de agosto de 1983 se modifica el Reglamento Interior de la SEP creando la Coordinación General para la Descentralización Educativa que ejercerá las atribuciones de la anterior Dirección General de Delegaciones, y se cambia la denominación de éstas a Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar, anotación que nos permite señalar que el PACAEP al apoyarse en la política de descentralización educativa colabora al mismo tiempo en su ejecución.

El último apéndice, F, Referencias bibliográficas, integra el material jurídico con que el Plan se apoya, así como las propuestas pedagógicas, los libros de texto (1982) así como lecturas metodológicas para la investigación y la entrevista¹⁵⁴ sin contemplar los textos que permiten identificar en este apéndice la dimensión cultural en el PACAEP.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 155.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 156-158.

CAPÍTULO III

CARACTERÍSTICAS DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y SU RELACIÓN CON EL SUJETO DE LA FORMACIÓN EN EL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DEL PACAEP

El presente capítulo se justifica a partir de la relevancia que adquiere el análisis del PACAEP como propuesta de formación de profesores de educación primaria y por la representación que ofrece en el abordaje de la relación cultura-escuela. Su contenido remite al contexto social-institucional en el que surge la formación docente, su historia y desarrollo, su constitución como campo, sus tendencias, algunas de las problemáticas que enfrenta y las conceptualizaciones alcanzadas en estudios etnográficos en torno a la escuela, los maestros, los alumnos, sus aprendizajes culturales en México y la práctica docente de maestros de actividades culturales observados en el Distrito Federal, y nos permite identificar el lugar que ocupa el Programa de Capacitación del PACAEP al interior de dichos aspectos.

Origen, desarrollo y problemática de la formación del magisterio en México

La formación docente como proceso de racionalidad social, como fenómeno ideológico discursivo y como legado moral de la sociedad surge a partir de la constitución de la escuela como formadora para el trabajo (anticalle), como institución normalizada (estructurante del medio escolar) y como agente de control social.

Según Querrien la formación docente posibilita homogeneizar la educación, integrar saberes que se deben transmitir, jerarquizar los contenidos, formas (modelos), establecer paradigmas, delimitar espacios físicos a través de la supervisión y la vigilancia.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Anee Querrien. "La normalización nacionalizadora", en: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, p. 81-105.

Durkheim, en su definición de educación como socialización, antepone a la escuela como medio y al maestro como agente de socialización de donde se desprende la idea de formación para garantizar la transmisión de valores y la transformación del ser egoísta y asocial que es el niño, en un ser capaz de llevar una vida moral y social.

Dewey plantea que las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía en la escritura y se transmite mediante formas escritas que tienden a seleccionar y registrar matrices que son relativamente extrañas a la vida cotidiana, en este proceso se vale del maestro para asegurar la adecuada transmisión de todos los recursos.

Desde estas perspectivas teóricas se contempla el origen y la necesidad de la formación docente, que en la historia de la educación básica en México empieza a hacerse palpable durante los años treinta, cuando Cárdenas aspira convertir a México en una nación moderna y lanza una reforma educativa que posibilita la creación de la Escuela Nacional de Maestros “impregnada por una filosofía nacionalista y antimperialista donde se recibía a los hijos del pueblo”.¹⁵⁶

Posteriormente, en los cuarenta, Jaime Torres Bodet, en oposición a la educación socialista de Cárdenas, reformula los ideales educativos en México y establece los criterios para formar una escuela para la justicia, la paz y la democracia, y nos habla de un perfil docente, de un modelo: un maestro que pueda dar una serie de reglas útiles y sencillas para mejorar la técnica en lo que hacen los miembros de una colectividad, debe dar consejos de salud física y limpieza moral y más que nada calor sincero de simpatía, emoción de fraternidad humana, afecto, estímulo, estimación.¹⁵⁷

Para ello favorece la creación de centros de capacitación para los maestros como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que según Valentina Torres aclara a pie de página: “... funcionaba proporcionando cursos por correspondencia a los maestros a lo largo del curso escolar, al cabo del cual asistían a cursos orales en lugar de concentración donde presentaban exámenes anuales. Se ofrecía aumento de sueldo a quienes concurrieran al curso”.¹⁵⁸

¹⁵⁶ G. Guevara N. “La educación superior en el ciclo desarrollista de México”, p. 55.

¹⁵⁷ Valentina Torres S. *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, p. 22.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 23. Cita a pie de página núm. 5.

Según Guevara Niebla, esto ayuda a desplazar los intereses de los maestros de los problemas ideológicos hacia los intereses corporatorios inmediatos y la eliminación de la constitución del texto socialista.¹⁵⁹

Con estos elementos, Torres Bodet sienta las bases de la acción educativa del Estado para el periodo 1940-1970.

La problemática actual de la formación de docentes en el nivel de educación básica tiene como antecedentes la situación académica, organizativa, política, administrativa y laboral que ha venido caracterizando a nuestro sistema educativo nacional.

En el periodo analizado por Margarita Noriega, 1959-1982, "se presenta un proceso acelerado, sostenido de crecimiento, diversificación y transformación del sistema educativo nacional con el respaldo financiero creciente por parte del Estado".¹⁶⁰

Dentro de este lapso, el nivel de educación básica es tratado como garantía de la productividad, durante el gobierno de López Mateos; como núcleo central en la Reforma Educativa de Luis Echeverría y, según el planteamiento de López Portillo, como una de las principales bases de la integración derivada de su Plan Nacional de Educación.

Esto ha sido el resultado de las demandas de escolarización y el vislumbramiento de las necesidades sociales, así como la búsqueda de legitimidad del régimen político.

A su vez, se hace presente una dialéctica de expansión-contracción del gasto educativo, que responde a una función también legitimadora del Estado, que se expresa en otorgar privilegios a algunos sectores de la población, sobre otros, atendiendo fundamentalmente la dinámica de la demanda social.

Así, con López Mateos la educación normal y la capacitación se consideran prioritarias, se aumenta el crecimiento de las escuelas normales y se crean otras en provincia, para contar cada una con mayor número de profesores bien preparados...¹⁶¹ Con la implantación del libro de texto gratuito se logra legitimidad en el régimen y se promueve una representación de la realidad.

¹⁵⁹ G. Guevara N. "La educación superior en el ciclo desarrollista de México", p. 55.

¹⁶⁰ Margarita Noriega. *La política educativa a través de la política del financiamiento*, p. 8-9.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 19-20.

Díaz Ordaz aminora en la educación básica el impulso que se le había dado en el sexenio anterior, aunque creó Radio Primaria y aprobó el impulso de “aprender haciendo” creado por Agustín Yáñez.

En el periodo de Echeverría se reformulan los libros de texto y programas. Las materias se aglutinan en áreas donde se articulan los contenidos, provocando sorpresa a la gran masa magisterial que no participó en su planeación, así como a los padres, que se vieron en graves dificultades para apoyar a sus hijos en el aprendizaje.¹⁶²

El planteamiento de López Portillo para la educación básica se concreta en el Plan Nacional de Educación (1977). Solana propone incluir en él preescolar, primaria y secundaria. Esto representó una de las prioridades del sector dentro del Programa de Educación para Todos los Niños, cuya meta fue atender al 100% de la población en edad escolar.¹⁶³

En este sexenio empieza un mayor esfuerzo por descentralizar los servicios educativos, y evitar compromisos de orden laboral. La expansión educativa se pensaba con el apoyo de la comunidad, servicio social, voluntariado, etcétera, no con la expansión de las normales de preescolar y primaria.¹⁶⁴

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional durante este periodo como respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio y como estrategia fundamental de la política educativa del Estado, para elevar la calidad de la educación básica a través de la formación de maestros, abre la necesidad en el sector de implementar la creación del bachillerato pedagógico, que frenaría la demanda.

Para Margarita Noriega, la normal primaria fue la que sufrió mayores restricciones e incluso se afirmó que existía una sobresaturación de maestros en el nivel. La descentralización educativa a través de las delegaciones estatales fue otra de las características del sexenio.

Durante el gobierno de Miguel de la Madrid, en el Plan Nacional de Desarrollo se plantea como uno de los lineamientos de la política cultural buscar una mayor vinculación entre la política educativa y la acción cultural, así como un mejor aprovechamiento de las potencialidades del magisterio para promover la cultura.

¹⁶² *Ibid.*, p. 59.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 82.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 83.

El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 y la Revolución Educativa creada por Reyes Heróles manifiestan el elevado valor social de la docencia y establecen como elemento fundamental del proceso educativo al maestro, de tal forma que dicha revolución fortalecerá al docente, su capacidad profesional, su responsabilidad social y su vocación de servicio.

Dichos planteamientos, aunados al excedente de profesores de primaria en el país (3 mil), anunciado durante el periodo anterior, y los lineamientos de los artículos 2 y 44 de la Ley Federal de Educación, fundamentan y posibilitan la creación del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria orientado al desarrollo integral del educando y al mejoramiento de la calidad de la educación, así como a la revitalización del currículum de primaria, dando énfasis a la vinculación entre educación y cultura en la práctica docente, a los procesos de enseñanza-aprendizaje culturales en el aula.

Como puede observarse en estos antecedentes de la problemática actual de la formación docente en el nivel de educación básica, las políticas educativas sexenales han venido incidiendo en el papel que juegan las acciones de formación docente para el magisterio; sin embargo, su nivel de incidencia se entrecruza con las orientaciones y formas de producción, circulación y consumo que se han venido desarrollando dentro de la formación docente definida como campo.

La idea de campo de Bourdieu, ya trabajado en el primer capítulo, permite reflexionar, con mayor profundidad, en torno a las propuestas de formación que se han venido impulsando en la profesionalización del magisterio.

El campo de la formación docente se autonomiza relativamente de otros campos de producción y de circulación de bienes simbólicos, a partir de un proceso de modernización que logra establecer un sistema educativo con diferentes niveles, perfiles de ingreso y egreso, con procesos específicos de enseñanza-aprendizaje, con metodologías acordes con el tratamiento de los contenidos dirigidos a estudiantes con etapas de desarrollo intelectual específico.

Por otra parte, surge como respuesta al proceso de masificación educativa y de tecnologización y la forma en que se constituye tiene que ver con la existencia de un capital común y con la lucha por su apropiación.

Como bien afirma Emilio Tenti:

La constitución de los campos científico-profesionales particulares, es decir, su autonomización, supone, pues, una definición particular de una serie de instancias y de agentes que pretenden el monopolio de las prácticas de producción, de reproducción y difusión de los bienes simbólicos pertinentes, en nuestro caso, los saberes y habilidades. En la base de la constitución de estos campos está el proceso de objetivación de los saberes y conocimientos.¹⁶⁵

Así, en el campo de la formación docente para el magisterio encontramos un discurso teórico-práctico de la pedagogía que fue impulsándose con diferentes fines, finalidades, objetivos y contenidos según la política educativa y la influencia de teorías, métodos, técnicas y procedimientos en educación.

Para Gilles Ferry

En un cierto nivel de generalidad la problemática de la formación de los enseñantes es la misma en cualquiera que sean los contextos nacionales y las concepciones presentes. Se resume en cinco o seis temas cuya emergencia traduce las insuficiencias de los sistemas de formación frente a las transformaciones que afectan el papel del enseñante y su función social.

1. Necesidad de redefinición de los objetivos de la formación.
2. Necesidad de articular formación inicial con formación continua.
3. Necesidad de equilibrio entre formación científica y formación profesional (lo que plantea el problema de las universidades en relación con la formación).
4. Necesidad de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional, que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales.
5. Así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación), acercando las relaciones entre la teoría y la práctica (en particular por un sistema de alternancia).¹⁶⁶

¹⁶⁵ Emilio Tenti. "Génesis y desarrollo de los campos educativos", p. 15.

¹⁶⁶ Gilles Ferry. *El trayecto de la formación: los enseñantes dentro de la teoría y la práctica*, p. 48.

Por su parte, Mialaret nos habla de un perfil de educador-enseñante definido desde: 1. el individuo educador; 2. el educador en su clase; 3. el educador en un centro escolar y el miembro de un equipo pedagógico, así como desde 4. el miembro de un cuerpo profesional.¹⁶⁷

Dicho perfil contempla funciones, roles, características personales, psicológicas, expectativas, sugerencias para la formación docente y su profesionalización.

Ambos planteamientos son ilustrativos de lo que actualmente se le pide a la formación docente y al docente como principio y fin último de la formación. Estos planteamientos y muchísimos más son el resultado y el desarrollo de los efectos del campo, su constitución, su trayectoria.

Dentro del campo es posible visualizar propuestas de formación docente generales y generalizables a toda práctica docente y otras menos generales que profundizan sobre algunos de los aspectos que se ponen en juego para la formación; por último, propuestas específicas creadas en condiciones concretas que no pretenden su generalización.

Las tendencias que podemos reconocer en la formación docente para el nivel de educación básica son:

- Didáctica-filosofía.
- Técnica-instrumental.
- De relación docencia-investigación.
- Docente como intelectual.

La tendencia *didáctica-filosófica* la encontramos ubicada en la política educativa del Estado posrevolucionario que inserta en su discurso las perspectivas del planteamiento de John Dewey cuya filosofía pragmatista ubica al niño como sujeto inmerso en un medio especializado: la escuela, a partir de lo cual la educación cumple su fin de formación de ciudadano libre y democrático.

Jaime Torres Bodet posibilitó como secretario de Educación la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio con una propuesta educativa para recuperar el amor por lo nuestro, por la vida,

¹⁶⁷ Gastón Mialaret. "El perfil del educador enseñante", p. 83-121.

la paz, la justicia y la democracia, postula una filosofía educativa concretizada en una didáctica:

... no se enseña a apreciar la vida con meras generales prédicas desprovistas de un sentido leal de la realidad. Cuando un maestro se acerca a los miembros de una colectividad despojada y olvidada desde hace siglos por la cultura, lo que éstos necesitan no es un discurso, sino una serie de reglas útiles y sencillas, algunas fórmulas –fáciles de aprender y retener– para mejorar la técnica en lo que hacen, determinados consejos de salud física y de limpieza moral, y más que nada, calor sincero de simpatía, emoción de fraternidad humana, afecto, estímulo, estimación.¹⁶⁸

En relación con los nuevos programas, Torres Bodet plantea la necesidad de apoyarlos con debates que no pequen de ambición académica y que no carezcan de sentido práctico y positivo.

Con estos lineamientos es posible observar una vinculación estrecha entre la mirada política en torno a la educación, la práctica docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus derivaciones en el terreno de lo didáctico.

La tendencia *técnico-instrumental* en las propuestas de formación docente derivada de los planteamientos de la psicología conductual y operativizada en los presupuestos de la tecnología educativa tuvo en México una gran presencia durante la década de los setenta, y aún se sostiene en diferentes versiones en algunos centros de formación.

En lo esencial, dicha tendencia logra su expresión a través de un conjunto de operaciones que mantienen la lógica de planeación-ejecución-evaluación. Lógica en la que en un primer momento de planeación se entiende como el diseño de las estrategias de organización de actividades sostenidas en los fenómenos dados por la lógica de progresión de los contenidos, por un lado y, por otro, el desarrollo de las adquisiciones.

El segundo momento, la ejecución, se caracteriza en lo general por ofrecer al docente un abanico de opciones sobre actividades posibles por desarrollar con sus hipotéticos alumnos y en las que éstos ejercitan la conducta señalada en el objetivo ligado a la parcela de conte-

¹⁶⁷ Valentina Torres. *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet*, p. 22-23.

nido considerado. Estas actividades aparecen agrupadas en las llamadas técnicas didácticas que sintetizan formas de acción para que el docente proponga a sus alumnos, a fin de que éstos en su ejercicio logren la experiencia necesaria. Experiencia lograda a través del ejercicio de la acción y que sintetiza el logro del objetivo.

El tercer momento lógico lo pauta la evaluación, entendida ésta como el control del proceso seguido y en donde, por un lado, se medirá el alcance que se obtuvo de los objetivos y, por otro, marcará los niveles de rectificación necesarios ofreciendo pautas para retroalimentar y a su vez rectificar los pasos y obstáculos encontrados.¹⁶⁹

La concepción de maestro que está detrás de esta tendencia técnica instrumental lo ubica como organizador de estrategias de enseñanza que tienen como finalidad el aprendizaje individual; capacitado como ejecutor, técnico eficiente que busca la competencia y las habilidades previstas en el alumno además de que forma parte del medio estructurado/estructurante de la situación educativa desde un enfoque de sistema.¹⁷⁰

Dichos planteamientos se insertan en el modelo proceso-producto que se desarrolla según Ángel Pérez Gómez, con una concepción bastante simple de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje. En dicho modelo

La vida del aula puede reducirse a las relaciones que se establecen entre el comportamiento observable del profesor/a cuando enseña (variable independiente), y el rendimiento académico del alumno/a cuanto aprende (variable dependiente). Estos dos factores considerados de forma global o de manera más minuciosa y fragmentaria, son los ejes básicos de la explicación de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje.¹⁷¹

La tendencia de la *formación docente basada en la concepción del docente-investigador* se hace presente en las escuelas normales, según Margarita Noriega, durante el sexenio de Miguel de la Madrid, quien

¹⁶⁹ E. Remedi y G. Ornelas (1993). "Líneas de Formación Docente: su conceptualización en las últimas décadas en México."

¹⁷⁰ Ver C. Chadwick. *Tecnología educativa para el docente*, p. 20-42 y 153-174.

¹⁷¹ Pérez Gómez. "Enseñanza para la comprensión", en: Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, p. 82.

lanza un decreto para elevar a nivel de licenciatura los estudios de la normal, lo cual derivó en la apertura de centros formadores de maestros de educación básica a las tareas de investigación y difusión.¹⁷²

Sin embargo, las condiciones del trabajo académico nos hablan de una gran dificultad para hacer realidad el ejercicio de la investigación en las escuelas normales, que si bien es cierto para este sexenio habían disminuido el proceso de masificación iniciado en los 60 a través de controles impuestos a la matrícula, no mejoró sustancialmente el sustento académico. Según Margarita Noriega “Las condiciones precarias en las escuelas normales se hicieron una tradición en ellas. Salvo proyectos políticos coyunturales este sistema de formación de profesores no recibió el apoyo que su importancia y trascendencia demandaban.”¹⁷³

Para la autora, además de las condiciones precarias existen otras condiciones adversas a la investigación educativa, tales como:

1. *El circuito cerrado del normalismo.* La no inclusión de universitarios y politécnicos en sus cuerpos docentes, aunada a la distancia que toman frente a todo contenido disciplinario y pedagógico que no surja, se desarrolle y se aplique en la educación básica por los mismos maestros normalistas, hacen del normalismo un circuito que se alimenta de sí mismo.¹⁷⁴
2. *La interferencia sindical* de un SNTE corporativizado que logra una relación servil y de compadrazgo que devalúa el trabajo y la preparación académica.
3. *Las constantes reformas curriculares.* Desde 1960 a 1985 las normales primarias han surgido de necesidades políticas y coyunturales, sin evaluación previa y sin seguimiento. “No es posible pensar en resultados positivos cuando se tiene una cronología de reformas como la que sigue el Plan de Estudios 1960 de la Escuela Normal Primaria; Plan de Estudios 1972 (reestructuración) de Educación Normal Primaria; Plan de Estudios 1975 de Educación Normal; Plan de Estudios

¹⁷² Margarita Noriega. “La investigación y la docencia en las escuelas normales”, p. 163.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 164.

¹⁷⁴ Esto se refleja palpablemente al manifestar desconfianza y franca oposición a todo aquel que se atreva a hablar del normalista y/o de la práctica docente de la escuela básica sin ser normalista o haberlo sido. Ver también dificultades oficiales para poder entrar a una escuela a realizar investigación.

de Educación Normal 1975 (reestructuración); y el Plan de Estudios de 1984 vigente”,¹⁷⁵ afirma Margarita Noriega apoyada en la síntesis documental de la CENTE, *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*, México, 1984.

4. *La investigación educativa, tan lejos de la educación normal.* La investigación en el campo de la educación en México refiere a un proceso en construcción. Los resultados de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa celebrados en el país en 1981 y 1983, además de las dificultades institucionales, presupuestales, de formación y trascendencia se plantean a continuación.

Los estudios referentes al maestro de educación básica y normal reportados en 1981 fueron muy pocos, sin embargo, según lo referido en la presentación del campo de conocimiento: *Docentes de educación básica y normal* del 2o. congreso, p. 23-35, indica que dicho tema tuvo un fuerte impulso en la década de 1982-1992,¹⁷⁶ a pesar de las condiciones en que fue realizado.

Durante la década pasada, la investigación educativa no fue realizada bajo condiciones institucionales óptimas debido, entre otras razones, a las siguientes:

- a) La crisis merma los presupuestos correspondientes, reflejándose ello en la falta de condiciones materiales y económicas para realizar la investigación...
- b) La falta de articulación de los temas estudiados entre instituciones, inclusive entre aquellas en la misma localidad...
- c) La centralización de las investigaciones... en el Distrito Federal... además la falta de infraestructura, condiciones académicas y recursos humanos que permitan la adecuada formación, actualización y superación de los investigadores, es un problema real.
- d) En este mismo sentido, los avances más marcados en la investigación, especialmente en la de tipo cualitativa, dada la existencia de mejores condiciones académicas, titulaciones y de recursos humanos, se han generado en las instituciones del centro del país.
- e) Observamos una distinción entre la investigación realizada en el DF y los estados... los segundos hacen investigación bajo un enfoque

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 166.

¹⁷⁶ Ranulfo Vivero Castañeda. *Síntesis del Congreso Nacional Temático*, p. 71.

fundamentalmente sociológico o psicológico de corte cuantitativo, las instituciones del centro del país tienden a desarrollar investigaciones cualitativas desde enfoques inter y multidisciplinares, fundamentalmente referentes a la sociología y la antropología, la historia y la política.

- f) Fue de llamar la atención la poca investigación educativa realizada en las escuelas normales y la escasa difusión de sus resultados, en caso de existir.

No obstante, los programas de estudio han formado docentes-investigadores desde inicios de la década de los ochenta, la realidad indica que no se han formado investigadores. Por otra parte, tampoco existen condiciones académicas, institucionales y/o de recursos humanos al interior de las escuelas normales para realizar esta actividad.¹⁷⁷

Todo ello nos lleva a desmitificar la investigación como algo ya dado, como una moda o una aspiración para lograr entender que dicha actividad es un largo proceso de búsqueda y confrontación, de creación y de trabajo rutinario y monótono de talacha que se produce en condiciones materiales e institucionales dadas, según Margarita Noriega.¹⁷⁸

Si bien es cierto la investigación es un trabajo que requiere una gran responsabilidad personal, el resultado de la misma no sólo es producto de un esfuerzo personal, es producto también de condiciones de trabajo.

En mi experiencia personal, primero como formadora de docentes (1980 a la fecha), me he percatado de que los maestros de educación básica valorando su práctica rechazan textos extranjeros: al país y a su práctica, como parte del magisterio; revaloran la práctica sobre cualquier teoría. En segundo lugar, como investigadora (1990 a la fecha), me he percatado del distanciamiento que toman de la investigación, mitificándola, lo que conlleva al no reconocimiento de la investigación institucional, curricular, grupal, de procesos de aprendizaje en su práctica docente; aun en el caso de profesores que han adquirido una formación tendiente a la investigación, de los procesos culturales que se dan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 31-32.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 169.

Creo que esto último se constata por la revaloración del enfoque positivista de la investigación en la educación, en donde si no hay un marco teórico, una definición exacta de hipótesis, variables dependientes, independientes, delimitación de la población y muestra de estudio y resultados que puedan expresarse en forma numérica y con gráficos, no hay investigación.

Lo anterior se explica por el predominio de paradigmas de investigación didáctica centrados en el proceso-producto y mediacionales centrados en el alumno o el profesor, filtrados en la formación del magisterio en forma de recetas que proliferan en manuales de investigación "científica" cuyos autores, en algunos casos, caracterizan los pasos de una actividad no desarrollada personalmente.

La investigación, según el criterio de A. Barabtaló, "... significa problematizar, cuestionar a la realidad (de la cual el sujeto es parte) para descubrir a partir de lo aparente, en los acontecimientos a los que nos acomodamos en la vida cotidiana, las condiciones reales formativas de la idiosincrasia para el logro de una conciencia posible".¹⁷⁹

Para esta misma autora

El método de la investigación-acción posibilita la generación de conocimientos y valores en el seno de un grupo, relacionando la práctica con la teoría. A partir del principio ya mencionado de que en esta modalidad el sujeto que investiga es su propio objeto de investigación y transformación, el docente-investigador se investiga a sí mismo en un grupo, como sujeto social. Va tomando conciencia en el proceso de formación acerca de los valores, normas, conocimientos que ha interiorizado a lo largo del proceso de socialización y de cómo los reproduce, cómo éstos han condicionado la interacción con sus alumnos, así como con los demás profesores y autoridades. A la vez tomando conciencia de por qué y cómo ha venido enseñando a partir de la imagen que socialmente se espera de un deber ser del docente, para posibilitar la producción de conocimientos a partir de formas alternativas al proyecto hegemónico, dominante, en las que se trata de comprender al docente-investigador desde otra racionalidad, pretendiendo una transformación de la relación poder-saber, hacia una

¹⁷⁹ A. Barabtaló, "La investigación-acción en los currícula de formación docente", p. 97.

concepción de conocimiento productivo, creativo concibiendo el espacio de la docencia como un espacio de construcción.¹⁸⁰

Dicha investigación-acción representa una de las modalidades del paradigma cualitativo junto con perspectivas etnográficas, de historia oral, que recuperan los contextos socioculturales de la práctica educativa y la forma en que se presentifican en el aula. La lingüística, el psicoanálisis, la antropología social son disciplinas que apoyan dicha investigación también llamada interpretativa.

Desde estas perspectivas, y en particular desde la investigación-acción descrita por Barabtaló

el proceso de formación de profesores es un proceso de modificación que se configura como una situación en donde se generan vínculos específicos a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientados a conocer, comprender, explicar y valorar, así como transformar la realidad de la práctica educativa. Se trata de buscar nuevas formas de conocimiento y expresión, nuevos instrumentos y procedimientos, así como nuevas posibilidades de aprender a diagnosticar la realidad a partir de un nuevo tipo de relaciones pedagógicas.¹⁸¹

Las dificultades de dicha formación nos permiten hacer consciente el papel del formador docente, del currículum, de la institución educativa y del investigador frente a la realidad educativa y la realidad del enseñante.

Tanto la etnografía como la historia oral, etcétera, presentan también dificultades y problemáticas intrínsecas a la forma en que se les ubica a sí mismas como investigaciones en sí o como metodologías de objetos de estudio específicos. El lugar que ocupa la teoría y la historia "oficial", los protagonistas en diferentes acepciones de dichas posturas además del prolongado proceso de formación que requieren estas metodologías han dificultado su aceptación.

La perspectiva del *docente como intelectual* se encuentra íntimamente ligada a la perspectiva del docente-investigador que permite romper

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 99.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 97.

con la enajenación, la desvinculación de la teoría con la práctica y se encamina a promover lo que requiere el docente como intelectual:

- El manejo paradigmático de las disciplinas.
- La vinculación de lo racionalizado y no racionalizado.

Su constitución como sujeto con una cultura muy amplia, con disposición abierta al trabajo interdisciplinario y al movimiento de estereotipias epistemológicas, representan sus principales características.

El contexto socio-institucional en el que surge la formación docente, sus tendencias y la definición de la problemática actual de la formación docente en el nivel básico, su inicio, desarrollo y situación actual, vislumbran ciertas necesidades de formación.

Sin embargo, creo pertinente, en un intento de aterrizar aún más este acercamiento, retomar los puntos de vista de varios autores en torno a la práctica docente y la formación de maestros.

Elsie Rockwell y Ruth Mercado plantean la necesidad de eliminar de las propuestas de formación docente la idea de una "... realidad institucional preexistente, dinámica, compleja, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente...".¹⁸² A su vez, explicitan tres aproximaciones distintas a la práctica docente en su relación con la escuela, aproximaciones que desde mi punto de vista pueden considerarse como parte del diagnóstico de la problemática educativa y de las necesidades de formación: contexto de la práctica docente, condiciones materiales de la práctica docente, los sujetos y sus saberes y la historicidad de la práctica docente.

Contexto de la práctica docente

El contexto al que nos referimos es institucional y social, interviene en el desarrollo del docente y en su formación. Así, la práctica docente se delimita como una práctica social e institucional, se lleva a cabo en la escuela y ésta no sólo recibe la influencia social, sino que a través de su vida cotidiana particulariza dicha influencia social y la trans-

¹⁸² E. Rockwell y R. Mercado, "La práctica docente y la formación de maestros", p. 63.

forma en un proceso único formativo y constitutivo de los sujetos que viven dicha cotidianidad. Se "... tiene una dimensión histórica constituida por los procesos mediante los que las escuelas llegan a ser lo que ahora son, y una dimensión estructural expresada en todos los diferentes mecanismos que traducen las políticas educativas vigentes en realidades cotidianas de la escuela".¹⁸³

Para Justa Ezpeleta (1986), la escuela es una forma social viva cuya historia rearticulada es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, y no sólo es el resultado de la voluntad estatal. Es la síntesis de prácticas y concepciones generadas en diferentes momentos del pasado, cuya apariencia no es homogénea ni coherente.

Esto justifica la necesidad de hacer inteligible esa totalidad a través de la especificidad que nos brinda un enfoque teórico apoyado en la teoría de la vida cotidiana cuyos representantes más reconocidos son Lukacs, Heller y Gramsci. A través del concepto de vida cotidiana se intenta reconstruir el conjunto de procesos a través de los cuales la institución es un ámbito donde los hombres se reproducen como seres sociales, generan la reproducción social, desde una historia particular que provoca continuidad, discontinuidad o ruptura donde los sujetos se particularizan y juegan sus roles en tanto seres particulares, individuales, sociales.

Así, la concepción de la realidad escolar se complejiza al considerar en ella el conjunto de procesos a través de los cuales la institución cobra vida. Dichos procesos de apropiación, control, resistencia, negociación, reproducción permiten apresar lo cotidiano, lo heterogéneo, lo contradictorio, lo históricamente singular y conservado y, su desarrollo y análisis posibilitan entender las características del contexto institucional de la práctica docente no sólo como algo externo o que rodea la práctica, sino como instituyente de la misma práctica docente.

La vida cotidiana en la escuela representa el contexto social e institucional particularizado y presentificado a través de la historia y de la construcción singular que realizan los sujetos que intervienen en ella.

¹⁸³ E. Rockwell, "Acercamiento a la realidad escolar" (1980), en: Rockwell y Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente*, p. 37.

Por tal motivo, la escuela y la vida cotidiana de la escuela constituyen ámbitos de formación del docente, forman parte, según Elsie Rockwell (1982), del contenido formativo de la experiencia escolar para los sujetos que participan en ella.

Los maestros y su práctica docente al entrar a la escuela se inmiscuyen en un proceso formativo en donde simultáneamente participan como sujetos y objetos de la formación.

Rockwell afirma que dicho contenido formativo “subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en las organización misma de las actividades de enseñanza y en la relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar”.¹⁸⁴ Y para este contenido formativo es necesario abordar el proceso escolar como una trama en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza (Rockwell, 1985).

Establece como dimensiones formativas: la estructura de la experiencia escolar; la definición escolar del trabajo docente; la presentación del conocimiento escolar; la definición escolar del aprendizaje, y la transmisión de concepciones del mundo. En dichas dimensiones el maestro y su práctica docente son autores, cómplices, reproductores, autistas y destinos de dicha formación.

Condiciones materiales de la práctica docente

La escuela, institución donde se realiza la práctica docente, es el espacio histórico observable en donde adquieren sentido acciones de docentes y alumnos; ella alberga locales, implementos físicos, pautas de organización del espacio y del tiempo, así como controles efectivos sobre su uso, es decir, condiciones materiales que son el resultado de la interacción de la normatividad oficial, estatal, curricular y la realidad cotidiana de la autonomía y el control.

En este sentido, la escuela forma parte de las condiciones materiales de la práctica docente.

¹⁸⁴ Rockwell. “De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela”, p. 10.

Dentro de estas condiciones materiales Esteve (1987) nos permite identificar factores del malestar docente de primer y segundo orden de carácter contextual referidos a las condiciones ambientales, al contexto en el que se ejerce la docencia; además, resalta la acción indirecta, la influencia sobre la imagen del profesor sobre sí mismo y de su trabajo profesional.

El rol docente ha sufrido el efecto de ampliación a causa de la transformación de los agentes tradicionales de socialización y por el conflicto institucional escolar derivado de los valores que el maestro debe transmitir, cuestionar o criticar.

Sin consenso social el maestro asume como reto personal responder a expectativas nuevas que sobre él se proyectan, situación que se agrava por la exigencia de compaginar diferentes roles contradictorios.

Los profesores en estas condiciones se sienten agredidos y viven con sentimiento de persecución; la valoración que se hace de su trabajo efectivo sólo se hace en sentido negativo.

El *status* social y cultural del docente ha bajado y se presenta a la profesión docente como una profesión conflictiva o bien idílica (Esteve, 1987); dos polos entre los que evoluciona su autoconcepto.

Como factores del primer orden de incidencia directa a la práctica docente, dicho autor enumera los siguientes: los recursos materiales y condiciones de trabajo, la violencia de las instituciones escolares, el agotamiento docente y la acumulación de exigencias sobre el profesor.

Como consecuencias de lo señalado, frente al malestar docente se deben proponer nuevas respuestas creativas e integradas para hacer frente a los problemas, o bien recurrir a una reacción de defensa, a un mecanismo de inhibición que permita romper con la presión a la que se encuentran sometidos los maestros (Esteve, 1987). Cualquiera de ellas o cualquier otra que pueda vislumbrarse constituyen en sí cuestiones formativas y elementos contextuales de la formación docente.

Los sujetos y sus saberes

Desde el punto de vista de Rockwell y Mercado, la docencia implica no sólo reproducir sino integrar y generar conocimientos de diversos orígenes con la finalidad de apropiarlos los sujetos que la ejercen.

Representa, la docencia, un ejercicio de ensayo y construcción de soluciones a problemas en condiciones específicas; la existencia de saberes integrados a la práctica no explicitados y una necesaria reflexión y apropiación de contenidos y de teorías pedagógicas, además de elementos más sutiles e implícitos del cruce de lo afectivo y lo real del trabajo institucional.¹⁸⁵

Como fuentes de dichos saberes encontramos la formación profesional como maestro, las autoridades inmediatas de éste, los maestros de más tiempo y reconocimiento en la institución, los compañeros pares, los padres de familia, los alumnos.

“El niño no es portador de una cultura coherente que entre en conflicto con otra ‘cultura’ representada por escuela y maestros. En ambos existen muchos niveles diferentes, pedazos de concepciones de mundo contradictorios, y ‘relaciones’ activas específicas que reproducen esas concepciones.”¹⁸⁶

Los estudios realizados por Candela y Rockwell permiten definir a los sujetos escolares principales, maestros y alumnos, de la siguiente manera: “Los maestros son sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar... ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales... otorgan a su trabajo escolar en cada localidad y en cada grupo diferentes sentidos específicos.” Los estudiantes “... identifican como ‘escuela’ el conjunto de prácticas representadas por sus maestros. Dada la heterogeneidad de prácticas, viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios. Se apropian de manera selectiva de ciertos conocimientos ofrecidos y crean estrategias para sobrevivir como estudiantes.”¹⁸⁷

En el entrecruzamiento de estos saberes, el contenido curricular se apropia de manera diferente a como oficialmente se establece en los programas y textos oficiales. “En la escuela los niños se apropian de usos y contenidos específicos, de nociones concretas sobre realidades familiares o desconocidas, de conocimientos que son inseparables de la formación de las relaciones sociales que aseguran la pertenencia a la clase, a la humanidad”.¹⁸⁸

¹⁸⁵ Rockwell y Mercado, *op. cit.*, p. 68.

¹⁸⁶ Rockwell. *La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa* (1979), p. 15.

¹⁸⁷ Rockwell. *La dinámica cultural en la escuela* (1996), p. 23.

¹⁸⁸ J. Ezepeleta y Rockwell. “Escuela y clases subalternas: otra historia cotidiana”, en: Autores varios. *Las clases populares y la institución escolar*.

Historicidad de la práctica docente

Apoyándonos en Rockwell y Mercado: “Esta acumulación histórica expresada en el presente se constituye en otra dimensión que permite comprender la práctica docente actual. La historia es lo que da cuenta de esa diversidad de prácticas cotidianas de los maestros, ...”¹⁸⁹

La trama histórica y social de la práctica docente representa un esquema ordenador, parafraseando a Elsie Rockwell, que filtra y modifica los elementos que se introducen en la práctica docente. Las tendencias históricas permiten establecer las constantes y las trayectorias de elementos que van apareciendo en dicha práctica.¹⁹⁰

Caracterización del sujeto educativo de la formación docente: el maestro de actividades culturales (MAC)

El sujeto educativo al que van dirigidas la formación y actualización docentes puede caracterizarse, en términos generales, como un individuo cuya historia, capital cultural y formación personal se entremezclan con la formación y la práctica profesional en la docencia; con estos elementos interactúa en una institución escolar con condiciones materiales específicas así como dentro de un gremio magisterial del cual forma parte.

Según Beatriz Calvo Pontón, el estudiante normalista federal urbano pertenece a una clase pequeño burguesa que puede acceder a una carrera terminal posterior al nivel medio, a diferencia del estudiante de las normales rurales o indígenas que “reclutan a alumnos normalistas, debido a su origen de clase, se ubican fundamentalmente en los niveles más bajos dentro de la escala de estratificación socio-económica, y por tanto se encuentran en condiciones sumamente desfavorables...”¹⁹¹

Al egresar, el estudiante normalista integra el aparato burocrático, al ejercer una práctica social relacionada con y el Estado, constituida

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 69.

¹⁹⁰ Rockwell. *Acercamiento a la realidad*, p. 37.

¹⁹¹ Calvo Pontón. “Educación normal y control político”. Pie de página núm. 6, p. 50.

para cumplir la función de mantener la estructura económica de orden capitalista y conservar el orden social.¹⁹²

La relación entre Estado y clases subalternas se hace presente en el aparato burocrático. La autora plantea

... la burocracia, al ser parte del Estado, es escenario donde las diferentes fuerzas sociales se expresan y donde las contradicciones sociales se manifiestan; la presencia de la contradicción en su interior se debe, por una parte, por la presencia de varias clases sociales o fracciones de éstas, pues cada una tiene intereses y objetivos diferentes que precisamente se definen por su situación de clase; y por otra, el funcionamiento cotidiano de la democracia, basada en su estructura jerarquizada, da lugar al enfrentamiento y choque continuo de los individuos que se ubican en los diferentes niveles burocráticos y que desempeñan funciones correspondientes a esos niveles; es decir, a la estructura jerárquica del aparato burocrático corresponde una estratificación social de los individuos que lo forman.¹⁹³

Así, el estudiante normalista se inserta al aparato burocrático al egresar, después de cuatro años de estudio, y al obtener una plaza del sistema de educación normal queda circunscrito en el marco general del control político-ideológico del sistema corporativo, y constituye a su vez los estratos intermedios y subalternos dentro del aparato burocrático que se contraponen con los puestos principales de las autoridades del sistema educativo.¹⁹⁴

Desde otra perspectiva, la de Barba y Zorrilla, el maestro conceptualizado como trabajador es un sujeto con características personales, grupales, socioculturales, y la realización de su trabajo docente enfrenta los siguientes conflictos:

1. entre ser profesional o un burócrata dependiente
2. entre ser formador de la personalidad del estudiante o ser un instructor eficiente o un corrector disciplinario
3. entre ser abnegado conductor juvenil o ser un luchador por los derechos gremiales

¹⁹² *Ibid.*, p. 58.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 60-61.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 66-67.

4. entre ser un innovador pedagógico o un celoso conservador de la tradición.¹⁹⁵

Aunque es un sujeto mitificado por el discurso educativo, es rezagado en la práctica social; prueba de ello son las actividades y programas de formación y actualización docentes que apelan a un deber ser, así como las políticas educativas estatales que lo magnifican y al mismo tiempo lo desconocen.

En el caso particular de este trabajo, donde se ha tomado como referente empírico el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria, es necesario agregar a la caracterización anterior la definición específica del maestro, de su práctica docente, que

... trata de apoyar las iniciativas que en ese sentido vienen realizando los maestros, 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... Este Plan constituye una propuesta abierta al magisterio de educación primaria para que la desarrollen y perfeccionen de acuerdo a su realidad específica, generando las observaciones, modificaciones y precisiones que resulten necesarias en función de la práctica y la experiencia obtenida en el trabajo con los niños. Es también una invitación a generar acciones que establezcan puentes entre la escuela y la comunidad y ampliar para la niñez las alternativas de creación y recreación cultural. Se busca recuperar y sistematizar la experiencia que el magisterio ha desarrollado en el ámbito cultural tratando de resignificarla y devolverla a quien es propia.¹⁹⁶

Según Ruth Paradise

existe una riqueza, variedad y flexibilidad de la práctica social que se realiza en el contexto institucional que constituye la escuela... En la práctica escolar se permite y se promueve otra clase de aprendizaje tanto por parte de los maestros como por parte de los alumnos y los

¹⁹⁵ Barba y Zorrilla. "Un trabajador llamado maestro", p. 30-31.

¹⁹⁶ SEP. DGPC. PACAEP. *Documento Rector. Manual de Procedimientos*. 1986, p. 9, 14-15.

mismos padres de familia. La escuela brinda la posibilidad de encontrar y conocer al 'otro' con sus valores y comportamientos distintos, con su propio mundo sociocultural.¹⁹⁷

El maestro de actividades culturales (MAC), maestro en servicio formado por el PACAEP es caracterizado como investigador, promotor, coordinador, programador y orientador de las actividades de los niños. Conocedor de los recursos, prácticas e intereses culturales de la comunidad a la que pertenece la escuela; indagador de los conocimientos tradicionales y actuales, de los materiales literarios, artesanales, artísticos y tecnológicos de la región.

Planificador de las actividades, de las necesidades de material didáctico, de los servicios y de las tareas por realizar en coordinación con las autoridades, con otros maestros y con la comunidad.

Promotor de paseos a lugares de interés; de reuniones para hacer lecturas comentadas, para escuchar música, etcétera; de la organización que permita ayudar a los niños a exhibir los objetos recogidos en exploraciones, en museos; de tareas editoriales, de exposiciones de trabajos realizados; de intercambio de experiencias y conocimientos entre los niños y otras personas; de intercambio cultural con otras escuelas y de la convivencia de los niños con sus padres y con la comunidad.

El resto de las funciones y la secuencia con la que aparecen en el PACAEP, se expresan en la siguiente forma:

- Organizar, promover y sistematizar actividades culturales.
- Detectar en los alumnos necesidades e intereses en actividades culturales específicas.
- Propiciar actividades de producción y participación en el ámbito educativo.
- Vincular la escuela con la comunidad (sus recursos culturales locales).
- Establecer medios de colaboración para mantener la comunicación con otras instituciones educativas-culturales y con otras dedicadas al quehacer cultural.

¹⁹⁷ R. Paradise. *Pasos para la comunicación intercultural. Las adaptaciones realizadas por niños mazahuas y sus maestros en la práctica del salón de clase*, p. 26 y 27.

- Promover el uso de servicios bibliotecarios, visitas educativas a museos, asistencia a eventos culturales.
- Divulgar trabajo y experiencias del programa de actividades culturales.
- Dar a conocer las investigaciones sobre la comunidad y la región.
- Participar en el rescate cultural de la comunidad (de la palabra de todos, de la memoria histórica, del espacio, del conocimiento y por tanto de la identidad cultural).
- Informar y orientar a los padres sobre las actividades culturales que se desarrollan en la escuela y en la comunidad.¹⁹⁸

Dichas funciones permiten observar el peso que se le otorga al papel del maestro con el vínculo fundamental: del ámbito educativo con el ámbito cultural; de la escuela con la cultura producida, identificada al interior de la comunidad; como difusor y promotor del quehacer cultural, de los servicios y actividades culturales así como de las actividades culturales que se desarrollen en relación con el PACAEP, tanto en la escuela como en la comunidad. Cabe resaltar el énfasis de su papel como recuperador cultural de la comunidad (función que aparece ligada a la *caracterización cultural de la comunidad*, trabajo por desarrollarse dentro del módulo social establecido como elemento de arranque para el desarrollo teórico-metodológico del PACAEP y con posibilidades de enriquecimiento durante todo el año escolar). Dicha recuperación cultural se basa en los criterios expuestos por el antropólogo Leonel Durán en el Foro de Consulta Popular celebrado en Morelia en 1983, criterios mencionados en el capítulo II, como parte de los antecedentes y fundamentos del Plan.

Por último, en relación con el maestro del PACAEP, se desglosan las actividades de investigación, de planeación, de coordinación y promoción que refuerzan las funciones arriba explicadas.¹⁹⁹ Desglose que ofrece la posibilidad de complementar, junto con el resto de elementos que intervienen en la fundamentación del Plan, una caracterización precisa de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre ellos.

¹⁹⁸ SEP. Subsecretaría de Cultura. DGPC. *Anteproyecto para un plan de actividades extraescolares*, p. 7-8, y SEP-PACAEP. *Documento Rector y Manual de Procedimientos 1984*, p. 54-58.

¹⁹⁹ SEP. PACAEP, *op. cit.*, p. 59-62.

Llama la atención el contraste entre las características del campo de la formación de profesores en el nivel básico, sus contextos históricos, sus desarrollos teóricos, los resultados obtenidos a través de estudios etnográficos en las escuelas primarias del país y las características del maestro capacitado por el PACAEP.

Si bien recuperan escalas de análisis diferentes, éstos se entremezclan para definir una propuesta de formación de profesores en la cultura.

El perfil de egreso de este tipo de docente considera metas y sentidos involucrados en la posibilidad de que el maestro pueda descubrirse como sujeto de cultura, con interacciones y manifestaciones culturales en la práctica educativa y docente que realiza.

El maestro y su práctica docente, dentro de formaciones históricas específicas, puede definirse como partícipe de una experiencia intercultural. Ver su cultura no aislada, ver cómo aparecen en ella múltiples circuitos y elementos culturales articulados desde el orden social, en sus saberes, prácticas, herramientas, palabras, esquemas y acciones, encontrar matices y significados variables adquiridos en su utilización dentro de determinados procesos o diálogos. La reconstrucción de esos procesos sociales se vuelve una condición para comprender los sentidos y significados que tienen los recursos culturales utilizados en su grupo humano, al construir su propia historia.²⁰⁰

²⁰⁰ Retomando a Elsie Rockwell, *La dinámica cultural en la escuela*, p. 17

CONCLUSIONES

A partir del recorrido realizado al interior del vínculo cultura-escuela es posible afirmar que dicho vínculo se vuelve aún más complejo de lo que se había prefigurado antes de su abordaje.

Las perspectivas teóricas de la cultura y educación se entremezclan con historia, políticas y actores para poder identificar las características que adopta el discurso educativo-cultural del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.

Las múltiples llamadas de atención en torno a este referente empírico sesgaron las aproximaciones realizadas en torno a la antropología cultural, las teorías de la educación, el campo de la formación docente, las conceptualizaciones alrededor de la escuela y práctica docente en la educación primaria.

Los resultados de estos sesgos representan la delimitación del contenido expresado en los tres capítulos que integran la totalidad de este trabajo.

En el desarrollo del primer capítulo se transitó de una concepción común de la escuela y de la educación, apoyada por enfoques evolucionistas y funcionalistas de la cultura, hacia perspectivas simbólicas de la cultura, que permiten ubicarla como una construcción histórica, humana, compleja y en continuo diálogo. Desde estas perspectivas la educación deja de ser el medio a través del cual se llega a "la cultura" para convertirse en un lugar donde la dinámica cultural se hace presente en cualquiera de sus formas de transmisión, reproducción, producción, comunicación...

Dicho desarrollo permitió entender la concepción "amplia" de cultura que trabaja el PACAEP posibilitó su ubicación dentro de la polivalencia semántica de la cultura y las perspectivas evolucionistas, funcionalistas, pragmáticas, reproducionistas y antirreproducionistas de la educación y la escuela.

En esta génesis y desarrollo del conocimiento derivado de la antropología educativa se inscribe el PACAEP, no sólo sus discursos políticos, científicos, estratégicos y metodológicos, sino también los discursos articulados en un concierto de ideas compartidas, consensuadas, socializadas, internalizadas por el equipo elaborador e iniciador del desarrollo del Plan. Las entrevistas realizadas para contrastar el análisis documen-

tal del Plan así lo confirman, aun a pesar de los nuevos cargos, las nuevas experiencias profesionales de los entrevistados, así como a pesar del tiempo transcurrido entre su participación en el PACAEP y el momento de la realización de las entrevistas.

El involucramiento de diversas perspectivas simbólicas de la cultura como las expresadas por Guillermo Bonfil Batalla y García Canclini, aun con sus puntos discordantes, fueron la base de un planteamiento cultural-educativo que ha trascendido más de dos sexenios, a pesar del reagrupamiento del campo de la cultura en el Estado mexicano.

Tan sólo una simple mirada a la gran cantidad de textos y autores antologados por el PACAEP, permite sopesar el encuentro de trayectorias profesionales disímiles que fueron encauzados por el Plan, con el fin de apoyar el proceso de capacitación nacional de maestros de escuela primaria.

Los maestros, destinatarios de dicha capacitación, en ningún momento fueron subestimados. Por el contrario, en su práctica docente se reconocieron realidades antes no descritas que procuraban su potencialización.

En su diseño, el PACAEP reconoció la heterogeneidad de contextos en los que el maestro realiza su actividad docente, las estructuras administrativas, laborales, el tiempo y los espacios en la que se lleva a cabo, las múltiples interacciones entre autoridades, maestros, padres de familia, niños, programas escolares, etcétera.

En este vínculo cultura-educación se pensó en una relación directa de la escuela con la comunidad, con lo que la rodea. Estableció como piedra de toque la investigación de los procesos sociales, científicos, populares, artísticos e históricos que estaban afuera de la escuela y que podían traerse a colación del desarrollo de proyectos educativo-culturales, definidos por los niños y su maestro, secundados por los contenidos de los programas escolares.

Además, proveyó a los maestros de una metodología didáctica acorde con los planteamientos culturales y educativos del Plan, enfatizando la participación activa de los sujetos involucrados, el trabajo grupal y colectivo.

Todo lo anterior convirtió al PACAEP en un proyecto ambicioso, y como todos los proyectos educativos en un país como el nuestro, enfrenta heterogéneas, disímiles y/o contradictorias formas de concre-

ción en la práctica docente y en las escuelas donde se lleva a cabo. Sin embargo, se puede estimar que a partir del análisis realizado, el PACAEP:

- Enfatiza un discurso que vincula la cultura con la educación y la escuela omitiendo la explicitación del recorrido teórico que le antecede y le da fundamento.
- Potencializa el papel del docente sobre cualquier otro sujeto educativo, otorgándole conceptualizaciones, metodología, herramientas múltiples, sin reparar en una conceptualización del sujeto de cultura que le permita tanto a él, en su propia mirada, como los alumnos, indagar sobre el capital cultural que cada uno expresa en su relación con el mundo. Esto remitiría al docente y a los niños a sus propios límites dentro de la producción y reproducción cultural
- El aprendizaje constructivista, desde el punto de vista de la actividad individual y grupal en el cual se basa su propuesta, es muy limitante para poder reconocer en él los procesos y mediaciones culturales que se presentifican en el aprendizaje escolar. Su identificación con puntos de vista piagetianos, marxistas, simbólicos y psicoanalíticos, requieren un mayor esfuerzo y precisión teórica.
- La relación que establece entre cultura y comunidad en su discurso, nos remite a un punto de problematización referido a la comunidad, este concepto en el PACAEP descubre las riquezas culturales que rodean a la escuela, pero encubre las ideologías, las diferentes percepciones que se pueden jugar dentro de ellas.
- Por último, como propuesta de capacitación docente, no recurre a las propuestas de investigación-acción ni a las potencialidades de la etnografía escolar para poder definir los procesos de socialización y apropiación del maestro como un sujeto de cultura que participa en/de la dinámica cultural de la escuela y en/de procesos de intervención institucional, en diversos momentos de su historia, para identificar tradiciones específicas, conocimientos locales, reinterpretaciones y negociaciones, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Camín, Héctor. "Nociones presidenciales de cultura nacional. De Álvaro Obregón a Gustavo Díaz Ordaz" en: *En torno a la cultura nacional*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1976.

Aguirre Beltrán, G. "La sombra y el animal" en: *Cuijla*. México, FCE, 1958, p. 178-188.

Anee Querrin. "La normalización nacionalizada" en: *Trabajos elementales sobre escuela primaria*. Madrid, La Piqueta, 1979, p. 81-105.

Barabtarlo, A. "La investigación acción en la currícula de formación docente" en: *Revista Colección Pedagógica*. Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad Veracruzana, núm. 16, julio-diciembre, 1987, p. 99-101.

Barba Casillas, José Bonifacio y Margarita María Zorrilla Fierro, "Un trabajador llamado maestro" en: *Pedagogía*, Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, vol. 6, núm. 19, julio-septiembre de 1989, p. 29-46.

Barcia, L. *Proyecto de manual para la enseñanza del español como segunda lengua. Unidad IV*. Inédito (material mecanografiado), México. 42 p.

Bassis, Henri. *¿Maestros a formar o transformar?* Barcelona, Gedisa, 1982.

Berbaum, Jean. "La formación de los enseñantes en los países en vías de desarrollo" en: *Tratado de ciencias pedagógicas. La formación de los enseñantes*. Trad. del francés de Pilar Martínez. España, Oikos-Tau, 1982, 327 p.

Bini, G. y otros. *Los libros de texto en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1977, 180 p.

Blondet, Cecilia. "Memoria colectiva y resistencia popular" en: *Materiales para la comunicación popular*. Lima, Perú, 1984, p. 3-11.

Boal, Augusto. "Una experiencia de teatro popular en Perú" en: *Teatro del oprimido*, vol. 1. México, Nueva Imagen, 1980, p. 33-42.

Bonfil Batalla, Guillermo. "La permanencia de los pueblos indios" en: *Utopía y revolución*. México, Nueva Imagen, 1982, p. 22-28.

_____. "Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural" en: A. Colombres (comp.). *La cultura popular*. México, Premiá Editora (La Red de Jonás), 1982, p. 79-86.

_____. "Pluralismo cultural, cultura popular y cultura nacional" en: PRI. IEPES. *Consulta popular 1982-1988*. Reuniones Nacionales, Cultura Nacional. México, 1982, p. 33 y 34.

Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Los Noventa, 11), 1990, 317 p.

Bremauntz, Alberto. "La escuela de la acción. Postulados presentados por la profesora Eulalia Guzmán en 1923", en: Guadalupe Monroy Huitrón. *Política educativa de la Revolución (1910-40)*. México, Melo (SEP-Setentas, 203), 1975, p. 67-68.

Calvo Pontón, Beatriz. "El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado" en: *Educación normal y control político*. México, SEP-CIESAS, 1989, 264 p.

Carrizales, César. *Uniformidad, marginidad y silencio de la formación intelectual*. Serie: Debate Pedagógico II.

Castro Silva, Eduardo. "Las tendencias de desarrollo de la formación docente y los desafíos del año 2000", en: *La formación docente en América Latina*. Chile, unesco-Orealc, 1991, 97 p.

Candela, A. "Ciencia en el aula. Retórica y discurso de los alumnos", tesis de doctorado. México, DIE-Cinvestav-IPN, 1995.

CIESAS-UAM. *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*. México, CIESAS-UAM (Cuaderno de la Casa Chata, 160), 1988, 362 p.

Dewey, John. "Criterios de experiencia", en: *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1967, p. 31-56.

_____. "El sentido del propósito" en: *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1967, p. 81-89.

Dirección General de Promoción Cultural. Dirección de Animación Cultural. "Segundo curso de capacitación para maestros de actividades culturales de apoyo a la educación primaria", México, 1984, s/p.

Durkheim, Emile. "La educación: su naturaleza y su función", en: *Educación como socialización*. Madrid, Sígueme, 1984, p. 89-104.

_____. *Educación y sociología*. Colombia, Linotipo, 1979, p. 64-85.

Elizondo Huerta, Aurora. *La Universidad Pedagógica Nacional o ¿un nuevo discurso magisterial?* México, SEP-UPN, 1988, 113 p.

Elliot, John. *La investigación acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.

Fernández, Pablo [Eduardo Remedí]. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico. Notas críticas para su análisis. *Foro Universitario*, UNAM, STUNAM, núm. 2, época II, México, 1987, p. 35-42.

Ferry, G. "El discurso teórico-práctico de la pedagogía", en: *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós Educador-UNAM, 1990, p. 17-42.

_____. G. *El trayecto de la formación*. México, Paidós Educador, 1990, p. 43-63.

_____. "La tarea de formarse", en: *El trayecto de la formación (los enseñantes entre la teoría y la práctica)*. Trad. de Rose Eisenberg Weider y María del Pilar Jiménez Silva. México, Paidós, UNAM-ENEP Iztacala, 1990, p. 43-63.

Fuentes, Olac. *Educación y política en México*. México, Nueva Imagen (Serie Educación), 1987.

Fontana, Joseph. *La historia*. España, 1975, p. 21-117. (Biblioteca Salvat de grandes temas).

Freinet, Celestin. *La educación por el trabajo*. México, FCE, 1980, p. 112-152, 156-171.

Fuente, Julio de la. "La escuela primaria y las necesidades indígenas", en: *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México, INI, 1977, p. 130-142.

García Canclini, N. *Las culturas populares en el capitalismo*. México, Nueva Imagen, 1982, 224 p.

_____. *Cultura y sociedad. Una introducción*. México, SEP, 1983, 44 p. (Cuadernos de Información y Divulgación para Maestros Bilingües).

García Canclini, N. y A. Sevilla. "¿Qué es Michoacán?" en: *Máscaras, danzas y fiestas en Michoacán*. México, Comité Editorial del Gobierno de Michoacán, 1985, p. 7-76.

Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa 1987, 387 p. (Temas de historia, antropología y etnografía, 25).

Giménez, Gilberto. "La problemática de la cultura en las ciencias sociales", en: *La teoría y el análisis de las culturas*. Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales, México, SEP-DIGICSA, U. de G. Centro Regional de Tecnología Educativa, COMECO, 1987.

Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*.

Godelier, M. "Lo ideal y lo material", en: *Cuicuilco*. Revista de la ENAH, México, núm. 20, 1988, p. 64-86.

González, Luis. "Los de arriba", en: *Pueblo en vilo*. México, FCE, SEP-Cultura, 1984. p. 285-314 (Lecturas mexicanas, 59).

_____. "Micro-historia y ciencias sociales". Ponencia presentada en el XLV Congreso de Americanistas en Bogotá, Colombia, del 1 al 6 de junio de 1985, publicada en *Invitación a la micro-historia*. México, FCE, CREA Biblioteca Joven, 1986, p. 117-135.

Guevara Niebla, Gilberto. "La educación superior en el ciclo desarrollista de México" en: *Cuadernos Políticos*, revista trimestral. México, Ediciones ERQ, núm. 25, julio-septiembre de 1980, p. 54-70.

Hernández, J. L. "La animación cultural en la educación básica", ponencia presentada en el Primer Seminario Regional de Animadores Culturales, Educadores y Comunicadores, realizado en Perú (mecanograma fechado en marzo de 1988), 14 p.

Jay, Martín. *La imaginación dialéctica. Una historia de la escuela de Frankfurt*. Madrid, Taurus, 1974. 498 p.

Kahn, J. S. *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona, Anagrama, 1975, 249 p.

Kilpatrick, William H. *La función social, cultural y docente de la escuela*. Buenos Aires, Losada, 1964.

Kobasyashi, J. M., J. Vázquez, J. Tank de Estrada, A. Staples, E. Trabulse. "La educación en la Nueva España", en: *Historia de la educación en México*. México, SEP, 1976, p. 29-53.

Lévi-Strauss, Claude. *Las estructuras elementales del parentesco* (I). México, Origen/Planeta, 1985, 287 p. (Obras maestras del pensamiento contemporáneo, 18).

Lodi, M. "Volvemos a escribir el libro de la Historia", en: *País errado. Diario de una experiencia pedagógica*. Barcelona, Laia, 1977, s/p.

Margulis, Mario. "Resistencia cultural" (fragmento "La cultura popular"), en: A. Colombres (comp.). *La cultura popular*. México, Premiá Editora p. 61-62 (La Red de Jonás), 1982.

Martínez Luna, Jaime. "Resistencia comunitaria y cultura popular", en: *Culturas populares*. México, SEP/Museo de Culturas Populares, 1980, p. 65-78.

Mialaret, Gastón. "Perfil de educador enseñante", en: *La función docente*. Barcelona, Oikos-Tau, 1980, p. 83-121.

Muñoz, Rafael. "El puente", en: *Relatos de la Revolución. Cuentos completos*. México, Enlace Grijalbo, 1985, p. 63-70.

Nahmad Sitton, Salomón. *Culturas populares y política cultural*. México, SEP/Museo de Culturas Populares, 1982.

Noriega, M. "La investigación y la docencia en las escuelas normales", en: *Revista Colección Pedagógica Universitaria*. Centro de Investigaciones de la Universidad Veracruzana, núm. 16, julio-diciembre, 1987.

O'Gorman, E. et al. "México colonial", en: *Un recorrido por la historia de México*. México, SEP-Setentas, 1975, p. 105-156.

Parsons, T. *El sistema social*. Madrid, Alianza Editorial 1982 (Alianza Universidad, 326).

Pasillas, M.A. et al. "El docente investigador de su propia práctica", en: *Revista Colección Pedagógica*, Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad Veracruzana, núm. 16, p. 73-89.

Paradise, Ruth. "El segundo Grado", "El quinto Grado", en: *Socialización para el trabajo: La interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. México, DIE, Cinvestav, IPN 1979, p. 26-116 (Cuadernos de Investigación Educativa, 5).

Poot Grajales. *Análisis de la formulación y desarrollo del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria-PACAEP*. México, Dirección General de Promoción Cultural, diciembre de 1983, s/p.

Postic, Marcel. *Observación y formación de los profesores*. Madrid, Morata, 1978, p. 29-56.

Puig Casauranc, J. M. "El papel de la escuela de la acción en la República", en: Guadalupe Monroy Huitrón. *Política educativa de la Revolución (1910-40)*. México, Melo 1975, p. 84-86 (SEP-Setentas, 203).

Querrin, Anee. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta, 1979.

Remedi, E. y G. Ornelas. "Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas en México", en: *IICE*, revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina, año II, núm. 2, p. 32-36.

Reyes Heróles, J. *Educación para construir una sociedad mejor*. Vol. II. México, SEP, 1985.

Rockwell, E. *Antropología y educación: problemas del concepto de cultura*. México, DIE, Cinvestav, IPN, 1980.

_____. *La relación entre etnografía y teorías en la investigación educativa*. México, 1979.

_____. "Acercamiento a la realidad escolar", en: E. Rockwell y R. Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México, DIE, Cinvestav, IPN, 1985.

_____. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", publicado originalmente en Cuadernos de Investigación Educativa núm. 4 (1982).

Roberts, Bryan. "Educación", en: *Introducing Sociology*, trad. Patricia Safa. Maryland, editado por Peter Worsley, Penguin Education Baltimore, 1973, p. 152-159.

Sacristán, G. y A. Pérez Gómez, "Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores", en: *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Morata, 1993, p. 224-254.

Safa, Patricia. "Cómo se forman los niños populares. Escuela y familia", en: *Revista Nueva Sociedad*, núm. 84, julio-agosto. Caracas, Venezuela, 1986, p. 147-158.

Semo, Ilán. *La oposición estudiantil. ¿Una oposición sin atributos?* México, DIE, Cinvestav, IPN, 1983, 48 p. (Cuadernos de Investigaciones Educativas, 11).

SEP. "Exposición de motivos del proyecto de ley para crear la SEP, 6 de octubre de 1920", en: *Los presidentes de México ante la nación. Manifiesto y documentos de 1921 a 1966*. Editado por la XLV Legislatura de la Cámara de Diputados, México, 1966, 5 vols.

SEP, Subsecretaría de Cultura. DGPC. Dirección de Animación Cultural. *Análisis de los contenidos culturales de los libros de texto de la educación primaria*. Documento de trabajo: versión preliminar. Documentación confidencial. México, Talleres Gráficos de la Nación, junio 1984, 113 p.

SEP, Subsecretaría de Cultura. DGPC. PACAEP. *Informe de actividades del PACAEP durante el ciclo 1983-88*. 2 t. (mecanograma). México, noviembre, 1988, t. I, 266 p., t. II, 418 p.

SEP, Subsecretaría de Cultura. DGPC. *Primaria. Análisis del discurso producido en el salón de clases y de los maestros*, vol. 1. Documento de trabajo, versión preliminar, 2a. etapa. Documentación confidencial. México, Talleres Gráficos de la Nación, abril 1985. 493 p.

SEP-Cultura. DGPC. *Análisis de contenidos culturales de los libros de texto de la educación secundaria*. Documento de trabajo, versión preliminar. Documentación confidencial. México, Talleres Gráficos de la Nación, enero, 1985, 269 p.

SEP-SESIC. Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. *Ideario educativo I*. Jesús Reyes Heróles. Enero-diciembre de 1983. México, Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Tercera Epoca 1984, 96 p. (Ensayos, Estudios y Documentos).

SEP. PACAEP. *Documento Rector. Manual de procedimientos del maestro*. Dirección de Promoción Cultural, México, junio 1984, 158 p.

____. *Información general y solicitud de inscripción*. México, junio 1983, s/p.

____. *Guía de caracterización cultural. Unidad 2*. México, Dirección de Planeación Cultural, 1984, 14 p.

____. *Lineamientos para la organización y realización de visitas guiadas*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1984, 23 p.

____. *Taller de identidad e historia. Guía metodológica*. DGPC, SEP-Cultura, México, 1984, 16 p.

____. *Taller de identidad e historia. Guía metodológica*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1984, 12 p.

____. *Guía de caracterización cultural. Unidad 2*. Dirección General de Promoción Cultural, México, SEP-Cultura, 1984, 14 p.

SEP. PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. Laura Barcia. *Módulo Histórico. Guía Didáctica*. Núm. 3. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1985, 161 p.

Silva, J. "Meditaciones sobre México", en: *Trajectoria ideológica de la Revolución*. México, Utopía, 1973, p. 181-189.

Tenti, E. "Génesis y desarrollo de los campos educativos", en: *Revista de la Educación Superior*. Núm. 38, México, ANUEIS, 1981.

Thompson, John. *Ideología y cultura moderna*. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. México, UAM-X, 1998, 482 p.

Torres, S. V. *Pensamiento educativo en Jaime Torres Bodet*. México, SEP y El Caballito, 1985, p. 15-47.

Unesco. *Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales en América Latina y el Caribe*. Bogotá, enero, 1978.

Vasconcelos, José. "Examen de algunas doctrinas pedagógicas contemporáneas. El peligro de Dewey", en: Guadalupe Monroy Huitrón. *Política educativa de la Revolución 1910-40*. México, Melo, 1975, p. 71-80 (SEP-Setentas 203).

Veresse, Stefano. "Una dialéctica negada (notas sobre la multietnicidad mexicana)", en: *En torno a la cultura nacional*. México, Instituto Nacional Indigenista, 1976.

Í N D I C E

Introducción.....	7
Capítulo I	
Algunas relaciones entre la cultura social y la cultura escolar para el análisis del PACAEP	17
Cultura y civilización en las teorías clásicas de la educación sustentadas por Durkheim y Dewey	19
La teoría funcionalista de la educación en Parsons y la antropología social	23
Las perspectivas simbólicas de la cultura en las culturas escolares.....	28
Capítulo II	
El plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria, sus múltiples conceptos y discursos educativo-culturales	43
Algunos rasgos del discurso educativo-cultural	45
en México.....	45
Orígenes de la finalidad, contenidos y formas culturales del Plan	56
Del anteproyecto para un plan de actividades extraescolares al PACAEP	62
Las aportaciones teóricas de Bonfil Batalla y García Canclini acogidas por el Plan	64
La delimitación conceptual de la cultura desde los precursores del Plan	72
La dimensión cultural de la escuela primaria en el Plan.....	78

Las actividades culturales	82
La cultura en el programa de estudios a través de la vinculación de las áreas de interés con las áreas de conocimiento	84
Del área de interés antropológico al área de interés social.....	85
Área de interés histórico	86
Área de interés científico-tecnológico.....	87
Área de interés artístico	89
La propuesta metodológica del PACAEP: El método de proyectos.....	94
El Manual de Procedimientos, síntesis operativa de los elementos del Plan movilizados por la cultura	103
Capítulo III	
Características del campo de la formación docente en la educación básica y su relación con el sujeto de la formación en el programa de capacitación del PACAEP	119
Origen, desarrollo y problemáticas de la formación del magisterio en México	119
Contexto de la práctica docente.....	133
Condiciones materiales de la práctica docente	135
Los sujetos y sus saberes	136
Historicidad de la práctica docente.....	138
Caracterización del sujeto educativo de la formación docente: el maestro de actividades culturales (MAC).....	138
Conclusiones	145
Bibliografía	149