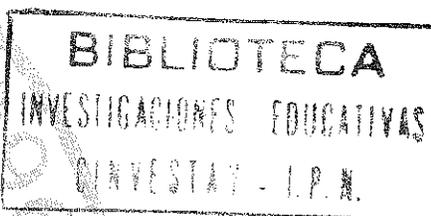


CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA RELACIÓN
CULTURA-ESCUELA EN EL PLAN DE ACTIVIDADES
CULTURALES DE APOYO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA.**

TESIS



Que presenta para obtener el grado de Maestro en Ciencias con especialidad en
investigaciones educativas

Gloria Evangelina Ornelas Tavarez

Directora de tesis:

Dra. María Antonia Candela

Noviembre, 1996

AGRADEZCO



ENORMEMENTE LA LECTURA Y COMENTARIOS REALIZADOS POR:

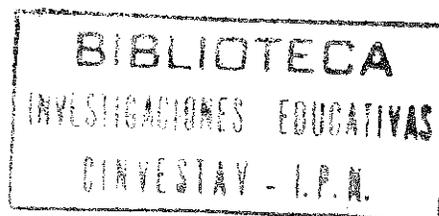
RUTH PARADISE

JOSEFINA GRANJA

PATRICIA SAFA

Y DE MANERA ESPECIAL EL ACOMPAÑAMIENTO ACADÉMICO Y PERSONAL DE MI DIRECTORA DE TESIS:

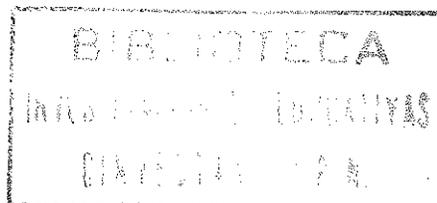
ANTONIA CANDELA



LA APERTURA DEL EQUIPO DISEÑADOR DEL P.A.C.A.E.P.,
DE LOS COORDINADORES NACIONALES, DE LOS INSTRUCTORES Y SOBRE TODO
DE LOS MAESTROS DE ACTIVIDADES CULTURALES
quienes me permitieron enriquecer los puntos de partida y de llegada en este proceso

AL SEMINARIO DE ESTUDIOS DE LA CULTURA DEL CONACULTA
AL DR. GUILLERMO BONFIL BATALLA Y A LA MTRA. ELBA GIGANTE
quienes creyeron en la viabilidad de este trabajo y lo apoyaron no sólo económicamente

LA PACIENCIA DE MIS HIJAS Y LA TOLERANCIA DE MI AMADO EDUARDO REMEDI



INDICE

página

INTRODUCCION	1
Propósitos de la Investigación	7
CAP.I ALGUNOS ANTECEDENTES DE LA CULTURA SOCIAL Y LA CULTURA ESCOLAR PARA EL ANÁLISIS DEL PACAEP.	10
1.1 Cultura y civilización en las teorías clásicas de la educación sustentadas por Durkheim y Dewey	12
1.2 La teoría funcionalista de la educación en Parsons y la Antropología Social.....	16
1.3 Las perspectivas simbólicas de la cultura en las culturas escolares.....	20
1.4 Rasgos del discurso educativo-cultural en México.....	33
CAP.II EL PLAN DE ACTIVIDADES CULTURALES DE APOYO A LA EDUCACION PRIMARIA. SUS MULTIPLES CONCEPTOS Y DISCURSOS EDUCATIVO-CULTURALES.	44
2.1 Orígenes de la finalidad, contenidos y formas culturales del Plan	48
2.2 Del Anteproyecto para un plan de actividades extraescolares al PACAEP	53
2.3 Las aportaciones teóricas de Bonfil Batalla y García Canclini acogidas por el Plan	55
2.4 La delimitación conceptual de la cultura desde los precursores del Plan	62
2.5 Las actividades culturales	67
2.6 La cultura en el programa de estudios a través de la vinculación de las áreas de interés con las áreas de conocimiento	69
2.6.1 Del área de interés antropológico al área de interés social	70
2.6.2 Area de interés histórico	71
2.6.3 Area de interés científico-tecnológico	72
2.6.4 Area de interés artístico	73
2.7 La propuesta metodológica del PACAEP: El método de proyectos.....	77
2.8 El manual de procedimientos. Síntesis operativa de los elementos del plan movilizados por la cultura	89
2.9 El Programa de Capacitación Anual	99
2.10 El diseño de los módulos histórico y social.....	100

CAP. III LA DIMENSION CULTURAL DE LA EDUCACION PRIMARIA EN EL ANÁLISIS DEL PACAEP	118
3.1 Desde la teoría de la cultura	118
3.2 Desde el discurso político	122
3.3 Desde la educación y la escuela	126
3.4 Desde los maestros y su práctica docente	128
3.5 Desde el niño	132
3.6 Desde el aprendizaje	134
3.7 Desde la escuela, la comunidad y la familia	138
CONCLUSIONES	145
BIBLIOGRAFIA	153
ANEXO 1	160

INTRODUCCION

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 mi atención dado el carácter pluricultural que ha prevalecido en México a pesar de la internacionalización de la cultura y de los cambios visibles en las identidades locales y étnicas; así como de 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, aún a pesar del proyecto unificador del Estado en torno a la cultura nacional.

La relación cultura-escuela en el contexto de las teorías clásicas de la educación (Durkheim, Dewey, Parsons) aparece desprovista de referentes explícitos que permitan una lectura 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.

Según María de Ibarrola (1985), 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 universal, lo nacional, lo regional, lo local, o

¹ Ibarrola, María de (1985) Las dimensiones sociales de la educación, pág.9

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 ver a las culturas dinámicamente en acción y construcción, y en relación directa con las funciones educativas tales como la conservación, socialización, reproducción y transformación.

Diversos enfoques teóricos de la Sociología de la Educación, retomando a De Ibarrola (1985), se han hecho presentes 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. Estos enfoques 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 de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP). Este proyecto educativo cultural explicita diversas concepciones de lo educativo y lo cultural, así como de las relaciones entre ambas. Fue gestado por la política 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 período 1982-1988, y por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes desde 1998 a la fecha.

El PACAEP se define así 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 educación"² en él ... "se parte de una noción amplia de cultura entendiendo a ésta como un 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... 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

² SEP, PACAEP, (1984) Documento Rector, pág. 7.

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

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 le 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.

Los sujetos elegidos para poner en práctica el PACAEP, son los maestros, en ellos se ve a los individuos que asumen uno de los papeles reconocidos socialmente: el de enseñantes, transmisores y ahora organizadores y propiciadores del trabajo sobre contenidos culturales. En ellos se depositan expectativas, tanto de la familia, de la comunidad y la sociedad en su conjunto; como expectativas que tocan la formación de los sujetos con individualidades propias. Por otro lado, de los maestros se espera que formen seres sociales capaces de vivir en comunidad, con posibilidades de actuar con pertinencia, con positividad frente a las necesidades de la sociedad y 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

³ SEP, PACAEP, (1984) Documento Rector, pág. 7-8.

⁴ Ver SEP, PACAEP, (1984) Manual de Procedimientos.

adquiere su papel de portadores del futuro, de nuestros valores, costumbres, ideas e ideales.⁵

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 1964, Dewey 1970), 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. Es coordinado por el maestro de actividades culturales (MAC, profesor de escuela primaria capacitado por el PACAEP) con la ayuda del maestro de grupo, durante su primer sexenio de vida. En el sexenio pasado y el presente se ha puesto en práctica por los maestros de grupo capacitados por el PACAEP, que cumplen dos funciones: maestro de grupo y maestro de actividades culturales (MAC).

En términos numéricos el PACAEP ha venido formando durante dos sexenios y lo que llevamos del actual, 2,000 maestros de escuela primaria anualmente, para que actúen como promotores culturales con más de un millón de niños. Sin embargo, los alcances y limitaciones de una propuesta educativa-cultural como el PACAEP, hasta la actualidad, no han podido valorarse adecuadamente. El estudio de la trayectoria de este tipo de maestros, las repercusiones individuales y colectivas de estos proyectos al interior de las escuelas y su efecto sobre la escuela y su relación con la comunidad no han sido exploradas. Las formas de hacerlo podrían remitirnos a diversos 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, en primera instancia, se refiere al estudio documental de las relaciones entre cultura y escuela que aparecen en el origen y desarrollo del Plan ubicados

⁵ Ver lo expresado por Reyes Heróles, F. (1985) En: La Revolución Educativa.

en el sexenio de Miguel de la Madrid. Trabajo que se fundamenta en la necesidad de identificar los múltiples conceptos y discursos educativo-culturales que le dieron al PACAEP el contenido y la forma que hoy 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 Artes.

Al presente trabajo le anteceden un recorrido personal al interior del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria:

- asistente al curso de instructores para la capacitación intensiva, julio de 1984;
- conductora del Módulo Pedagógico dirigido a 40 profesores de educación primaria en servicio, de los Estados de Sonora, Baja California y Baja California Sur, celebrado en la ciudad de Hermosillo, agosto de 1984;
- capacitadora de los instructores de los Módulos artísticos, diciembre 84-enero 85;
- diseñadora del curso y guía didáctica del Módulo pedagógico, abril-agosto 85;
- capacitadora de los instructores de dicho Módulo que se dieron cita en Pachuca, Hgo, agosto de 1985;
- conferencista en el Módulo Social de la capacitación de instructores celebrada en Panotla, Tlax., agosto de 1992;
- diseñadora e instructora del Taller teórico-metodológico para el abordaje de la dimensión cultural en el aula, dirigido al equipo de instructores del PACAEP en el D.F., y llevado a cabo en la UPN Ajusco, noviembre 94-febrero 95;
- diseñadora del Plan de estudios, coordinadora académica y responsable principal del Programa de seguimiento del Diplomado Cultura en la educación básica en la UPN al cual acudieron maestros en servicio y con experiencia previa como maestros de actividades culturales, de los Estados de México, Tlaxcala, Morelos, Hidalgo y Distrito Federal, octubre 94-octubre 95;
- diseñadora y conductora del Módulo La dimensión cultural de la práctica docente en el aula, del Diplomado ya mencionado, junio-julio de 1995;
- organizadora y coordinadora del evento de difusión del cierre del Diplomado, Reunión interestatal en torno a la cultura en la educación básica, celebrado con la participación de los alumnos y docentes del Diplomado como ponentes, en la UPN Ajusco, el 13 de octubre de 1995.

Las primera interrogantes surgidas en dicho recorrido fueron:

- ¿A qué intereses responde un plan de tal magnitud que en su creación pretendía formar a 2,500 maestros de primaria cada año, como maestros de actividades culturales (MAC), para promover la participación y el acceso a la cultura nacional, regional, 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 en 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: el reconocimiento de la identidad nacional y la participación y acceso individual y colectivo a las diferentes culturas que integran la cultura nacional. Si bien es cierto que, la escuela y en particular la escuela primaria desde la época de Vasconcelos ha sido un ámbito para la apropiación y el control cultural que el Estado ha pretendido utilizar hacia 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, (Rockwell, 1982).

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, se cuestionan puntos de vista donde el trabajo del maestro se ve como el resultado de una formación limitada

destinada a impulsar una práctica profesional rígida y autoritaria, envuelta por un modelo escolar, normativo y burocrático: " ... lo que se pide hoy del profesor es negado precisamente por la política educativa que efectivamente se ejerce, por 40 años de acción pública que han conducido al deterioro de las condiciones de vida y trabajo del maestro, al empobrecimiento de su formación científica, a la desmovilización política y el control gremial, a la burocratización paralizante que penetra a todo instante de la práctica cotidiana"⁶

A partir de dichas interrogantes y reflexiones se afinaron los propósitos de esta investigación.

Propósitos de la investigación

- Revisar algunos de los antecedentes teóricos e históricos, sobre las conceptualizaciones de cultura y su relación con las concepciones sostenidas en el PACAEP.
- Conocer y analizar las formas en que se expresa la relación cultura-educación a través del estudio documental del PACAEP, contrastado con entrevistas.
- Identificar y definir la dimensión cultural del trabajo escolar concebido por el PACAEP.

Los propósitos a los que hago alusión toman en cuenta otras temáticas que bien podrían presentarse como objeto de estudio de otras investigaciones. Me refiero 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.

⁶ FUENTES, Olar (1987) Educación y política en México p. 47

Sin embargo, la ausencia de estas temáticas, de manera central, 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 el referente empírico el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.

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 perspectivas que estudian la cultura; en especial aquéllas que han tenido un efecto en el ámbito educativo; era conveniente realizar un tránsito por el desarrollo de la antropología social, el marxismo y la sociología para entender el concepto de cultura en el Plan; además del delineamiento de algunas de las perspectivas de la Antropología educativa que se fueron haciendo presentes en la política cultural de nuestro país. El resultado de esta necesidad se encuentra plasmado en el capítulo I.

En el capítulo II, 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 a él; desde 1983 a 1989 (Ver anexo 1).

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.⁷

Por último, en este mismo capítulo, a través de los discursos de algunos responsables del Plan, diseñadores y coordinadores nacionales que participaron durante el sexenio de Miguel de la Madrid, intenté identificar las condiciones de producción, circulación y recepción de la política cultural y de la concepción de cultura 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.

⁷ Ver GIMÉNEZ, Gilberto (1987) "La problemática de la cultura en las ciencias sociales

Posteriormente a partir de las posibilidades que nos da el PACAEP, se analiza la dimensión cultural que aparece en la educación primaria desde la teoría de la cultura, el discurso político, los conceptos de educación y escuela, los maestros y la práctica docente, el niño , el aprendizaje, la relación escuela, comunidad y familia; de lo cual resulta el capítulo III.

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

CAPITULO I. ALGUNOS ANTECEDENTES DE 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 de la educación.

Las teorías clásicas de la educación, cuyos representantes más difundidos son Durkheim, Dewey y Parsons; sin preocuparse por explicitar 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 a la educación como una forma de ver y reconstruir 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, recientemente han otorgado relevancia a estudios etnográficos que permiten ver la presencia del Estado y la sociedad civil en la escuela, las maneras en que se integran normas, condiciones materiales, saberes locales, formas de aprendizaje (Paradise, 1991), biografías personales, historia social, etc. (Candela, 1995a 1995b), en la escuela, más que en la forma en que los maestros y alumnos se relacionan con y a través de la cultura.

Los sociólogos de la cultura, han abordado la constitución de campos de producción y circulación de bienes simbólicos, como el de la educación, ligándola a las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que permiten profundizar el estudio de las instituciones escolares, las instancias y ajustes, las prácticas y hábitos que en ella se presentan.

La teoría del curriculum, 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.

Hacer una lectura de lo cultural [en el terreno teórico, político y/o pragmático] de la educación, 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, aún después de su incorporación al léxico de la filosofía y de las Ciencias Sociales".⁸ Sin embargo, para este caso, en el que busca 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 demanda 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 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, de reconocer sus concepciones de fondo. Parto de la necesidad de identificar su presencia en la función de trasmisión 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.

⁸ Giménez, Gilberto. (1987) "La problemática de la cultura en las ciencias sociales" En: La teoría y el análisis de las culturas. pág. 17

1.1 Cultura y civilización en la 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 el 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 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.⁹ 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 a la perspectiva evolucionista

⁹ Tylor, Edward B. (1871) "La ciencia de la cultura", en Kahn, J.S.(1975) El concepto de cultura. Textos fundamentales, pág. 29.

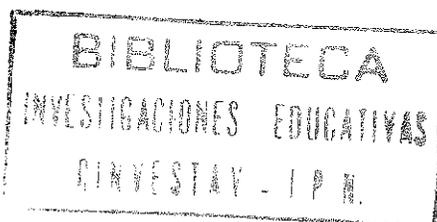
de Tylor que sintetiza la fuerza de la cultura que antecede al individuo y lo supera en sus posibilidades de acción.

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 (1976), 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".¹⁰

En el siglo XIX, Tylor aportó dos características innovadoras a su época: permitió entender a la cultura como una concepción total y como un producto adquirido. Durkheim por su parte, contribuye 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 y 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 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 cual es su naturaleza y cuales 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 (1871).

¹⁰ Durkheim, E. (1976) Educación como socialización. pág. 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,¹¹ 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 ésta comunicación de ideales, esperanzas, conocimientos, normas y opiniones, efectuada por aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a 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 ésta teoría son: diluye las contradicciones sociales y muestra modelos como realidades desvinculadas de ideologías y de estructuras sociales objetivas.

Estas críticas pueden ser también imputables a Durkheim (1976) 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 (1970) 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 éstos últimos está la escuela que, como medio ambiente especial, apoya el proceso de estimulación, nutrición y cultivo, participa en

¹¹

Ver este planteamiento y todos los que se refieren a este autor en Dewey, John (1970) Democracia y Educación. 382p.

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".¹² 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 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 (1976) existe una dualidad en el individuo, caracterizada por el ser individual instintual, egoísta con el que nacemos y el ser social que se construye a partir de la acción educativa homogénea inicialmente y diferenciada y especializada, posteriormente; que posibilita nuestra felicidad y pertenencia en y a la sociedad. Para Dewey (1970), la cultura que la escuela utiliza representa un material exprofeso que se halla depositado en símbolos que representan la cultura conformada por material técnico y relativamente superficial, por elementos artificiales que ponen en peligro la instrucción sistemática, aislada de los temas de las experiencias de la vida, dejando expuesto, al sujeto, a perder la visión de los intereses sociales permanentes. El problema de la filosofía de la educación frente a ése 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 actividades inferiores necesarios para la supervivencia y el avance material, y no contribuyen a la dignificación del hombre.

¹² Kroeber, A. L. (1917) "Lo superorgánico", en Kahn, J. S. (1975) Op-Cit. pag. 33.

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

Por su parte, la antropología social británica, desde un punto de vista funcionalista supera 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 (1980), " 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..."¹³

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".¹⁴ 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 importante, para Malinowski, es descubrir el papel que juega cada elemento cultural en relación con los restantes elementos de un sistema, cómo influyen en éstos y cómo es influido por ellos. Para Parsons (1951) el sistema social es un modo de organización de los elementos de la acción relativa a la persistencia o cambio de la 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.¹⁵

¹³ Rocwell, Elsie (1980) Antropología y educación: problemas de concepto de cultura. pág.7

¹⁴ Malinowski, B. (1931) "La cultura" En: Kahn, J. S. Op. cit., pág. 85.

¹⁵ Ver Parsons, T. (1951) El sistema social

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 que, '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.' ¹⁶

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, del 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. Dentro del sistema social, la clase escolar es para Parsons (1959) 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 tanto por el sistema escolar como por el pupilo individual como lugar en donde los 'negocios' de la educación formal se llevan realmente a cabo.¹⁷ 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 estatus 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.

Según Elsie Rockwell (1979), "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 esa diversidad como la unidad básica de los seres humanos. En el

¹⁶ Rockwell, E.(1996) 'La dinámica cultural en la escuela.' pág 3 y 4

¹⁷ Ver Parsons, T. (1959)'La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana'. pp.297-318

proceso generó una multiplicidad de formas ideológicas de seguir negando la historia ocultando las relaciones básicas de dominación y exploración, pero también desarrolló formas de develar realidades ocultadas 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

Por su parte, el estructuralismo levi-straussiano (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".¹⁹

La historia para Levi-Strauss (1985), 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 los 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 Antropología para Levi-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 Levi-Strauss tendrá una consecuencia lógica muy clara, pues implica la posibilidad de reducir la

¹⁸ Rockwell, Elsie (1979) La relación entre etnografía y teorías de la investigación educativa pp.6-10

¹⁹ Levi-Strauss, C. (1985) Las estructuras elementales del parentesco (I), pág. 19

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 Levi-Strauss la Antropología aparece como una psicología social que da cuenta del predominio de la mente y la naturaleza humana sobre las realidades culturales.

Como podemos observar, la antropología, desde las perspectivas esbozadas aquí, ha venido ayudando a forjar la visión de las escuelas como instituciones de transmisión cultural. Según Wilcox (1982), ' 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'²⁰

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, como institución de reproducción de la sociedad.

" 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, etc." ²¹

²⁰ Wilcox, K. (1982) 'La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión'. En: Velasco, García y Díaz (1993) Lecturas de antropología para educadores. pág 101

²¹ Idem pág. 103

Según algunos antropólogos y sociólogos de la cultura, la escuela ejerce una educación y una socialización diferencial. Según Wilcox (1982), '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, aún aceptando que los niños sólo aprenden lo que se les enseña.'²²

La transmisión de la cultura en la educación se da a través de continuidades y discontinuidades. Según Spindler (1987), los sistemas educativos tienen que dar lugar al cambio en la cultura, la modernización y este mundo en transformación se lo reclaman. ' 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.'²³ Desde este punto de vista se promueve la idea de la escuela para la transformación cultural.

1.3 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, de transformación cultural. Estos planteamientos corresponden a la producción posterior a 1950 en 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

²² Wilcox, K. (1982) 'La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión'. En: Velasco, García y Díaz (1993) Lecturas de antropología para educadores. pág 105

²³ Spindler, George (1987) 'La transmisión de la cultura' En: Velasco, García y Díaz. Op. Cit. pág 234

producción y poder entre los grupos sociales. Existe en la sociedad 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 ninguna otra significación peculiar), la cultura 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 en 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. En este sentido, 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: éstas 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".²⁴

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.²⁵

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 (1982), '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 éste caso, no sólo son inapropiados la organización y el curriculum de la escuela, sino que es probable incluso que los profesores como seres culturales han emergido de la cultura de referencia, esten incapacitados para comunicarse con los alumnos, y más aún para responder con flexibilidad a sus necesidades....' ²⁶

²⁴ Godelier, M. (1988) "Lo ideal y lo material".

²⁵ Retomando a Godelier, M. Op. cit., pág. 65.

²⁶ Wilcox, K. (1982) Op. Cit. pp.107-108

El 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 de 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 (1987) "... 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".²⁷ Definición alcanzada a través de un largo recorrido de reelaboración teórica en donde se han venido enfrentando las problemáticas relativas a:

²⁷ Giménez, Gilberto (1987), Op. cit., pág. 51.

- "a) los **códigos sociales** que pueden entenderse, ya sea como sistemas articuladores 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".²⁸

Autores como Clifford Geertz (1987) y Pierre Bourdieu (1990) 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.²⁹

Para Clifford Geertz (1987), 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".³⁰ "...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"³¹

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

²⁸ Giménez, Gilberto (1987), *Op. cit.*, pág. 32.

²⁹ *Ibidem*, pág. 37.

³⁰ Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*, pág. 88.

³¹ *Ibidem*, pág. 27

tradicional que reduce la cultura a un esquema de conducta observable empíricamente. Para Geertz (1987), 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.³²

Para Geertz (1987), el estudio de la cultura no debe alejarse del plano social para sumergirse en un plano mentalista de psicología introspectiva, sino que debe de abordar el análisis de las formas simbólicas, considerándolas como expresiones tangibles, encarnaciones concretas de ideas y abstracciones perceptibles de la experiencia.

Según Geertz (1987), 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 cultura, opuesta a la antropología descriptiva funcional, distingue matices y niveles de interpretación semiótica.

³² Geertz, C. (1987) *La interpretación de las culturas*, pág. 337.

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.³³

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, etc.

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 (1981) 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".³⁴ 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 hábitus que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de "formar" duraderamente a los receptores).³⁵

La perspectiva de Bourdieu (1981) 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.

³³ Según el planteamiento expresado por Gilberto Giménez en una conferencia llevada a cabo en la UPN, julio, 1992.

³⁴ Giménez, G. *Op. Cit.*, pág. 34.

³⁵ Ver Bourdieu, P. y Passeron (1981) La Reproducción.

A Bourdieu (1990) 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.³⁶

A través de su teoría de los campos, Bourdieu (1990) 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".³⁷

• 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 (1987), en la sincronía como un espacio estructurado.³⁸

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

³⁶ Según García Canclini (1990) en su Introducción a la Sociología de la Cultura de Pierre Bourdieu En Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*, pág. 14.

³⁷ *Ibidem*, pág. 19.

³⁸ Giménez, Gilberto (1987) *La teoría y el análisis de la cultura*, pág. 36.

persistencia (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 (1990), 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 al respecto nos dice: "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".³⁹

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".⁴⁰ 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.

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

³⁹ García Canclini, Néstor (1990), *Op. cit.*, pág. 34.

⁴⁰ Idem pág. 34.

depositado en ellas, pero imponiéndoles las revisiones y las transformaciones que son la contrapartida y la condición de la reactivación".⁴¹

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

Para Elsie Rockwell (1996): "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 permenerán 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."⁴²

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

⁴¹ García Canclini, Néstor (1990), *Op. cit.*, pág. 35.

⁴² Rockwell, Elsie (1996) La dinámica de la cultura en la escuela pág. 8 y 9

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 (1989), establece que es inútil analizar el fenómeno cultural a través de una oposición abrupta entre lo tradicional y lo moderno o a través de la división de lo culto, lo popular y lo masivo. La modernización -proceso socioeconómico que trata de ir construyendo la modernidad (etapa histórica)- "... 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".⁴³

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.

Para Gilberto Giménez (1987) la cultura de masas y desde mi punto de vista apoyado por García Canclini (1989), 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".⁴⁴

⁴³ García Canclini, N. (1989) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, pág. 18.

⁴⁴ Giménez, G. (1987) Op. Cit., pág. 40.

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 Guillermo Bonfil Batalla, Margulis, Stavenhagen, Colombes, etc., 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 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."⁴⁵

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

Con la concepción gramsciana, según Rockwell (1980), '....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

⁴⁵ Gramsci, A. (1981) La alternativa pedagógica pág. 129

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.⁴⁶

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

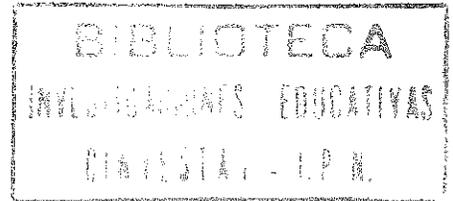
Dentro de la Introducción de la segunda parte del texto de Velasco, García y Díaz (1993), denominado "Casos etnográficos", se señala que en particular la etnografía escolar iniciada en la década de los setenta y parte de los ochenta, estuvo presidida por el intento de explicar la Transmisión Cultural 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

⁴⁶ Rockwell, E.(1980) Antropología y educación: problemas del concepto de cultura. pág 14 y 21

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.”⁴⁷



1.4 Rasgos del discurso educativo-cultural en México

Desde la tradición antropológica, en nuestro país, siguiendo lo expuesto por Gonzalo Aguirre Beltrán (1988), encontramos la trayectoria del trabajo antropológico moderno que caracteriza como su parte medular, entre otros, el indigenismo y los movimientos indios, y en relación a 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 Rokwell (1980), "En el indigenismo coexisten desde Gamio la veta 'integracionista' que intenta lograr que el indio se supere,

⁴⁷ Velasco, García y Díaz (1993) Op. Cit. pág. 200-201

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."⁴⁸

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".⁴⁹ 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 (1976), la corriente antropológica funcionalista que define a la cultura "como una descripción, una construcción a posteriori de los procesos del comportamiento humano"⁵⁰ 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.⁵¹

⁴⁸ Rockwell, E. (1980) Antropología y educación..... pág. 3

⁴⁹ "Exposición de motivos del proyecto de ley para crear la SEP, 6 de octubre de 1920". Los presidentes ante la Nación. Manifiesto y documentos de 1921 a 1966.

⁵⁰ Veresse, Stefano, (1976)"Una dialéctica negada. Notas sobre la multiétnicidad mexicana". En torno a la cultura nacional

⁵¹ Aguirre Beltrán, G. (1970) Antología de Moisés Sáenz, pág. 4.

La reinterpretación cultural dirigida y selectiva es, para Moisés Sáenz, según Aguirre (1970), uno de los mecanismos claves 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.

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

- 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 dió 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 solo de instrucción, de mejoramiento material, de trabajo, en fin, de socialización.⁵²

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 (1990), "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".⁵³

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

⁵² Aguirre Beltrán, G. (1970) Antología de Moisés Sáenz, pág. 9

⁵³ Safa, Patricia (1990) Tradiciones escolares y procesos culturales, pág 4

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 a 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, metodologías 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.⁵⁴

La educación como instancia redentora, utilitaria, como sustento de la estructura económica, como elemento revolucionario, a partir de los cuarenta, según las nuevas normas, 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".⁵⁵

⁵⁴ De la Fuente Julio, (1977) "Educación, antropología y desarrollo de la comunidad", pág. 41.

⁵⁵ Aguilar Camín, H. (1976) "Nociones presidenciales de cultura nacional. De Alvaro Obregón a Gustavo Díaz Ordaz", En torno a la cultura nacional págs. 102-103.

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 actividad humana".⁵⁶ En esta época el relativismo cultural se impone frente 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".⁵⁷

Para Aguirre Beltrán (1988), el movimiento de 1968 dió relevancia a dos corrientes teórico-prácticas que se venían gestando con anterioridad: 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".⁵⁸

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.

⁵⁶ Veresse, Stefano (1976), *Op. cit.*, págs. 136-137.

⁵⁷ Aguirre, B. G. (1988) "Inauguración del Simposio sobre Teoría e Investigación en la Antropología Social Mexicana", pág. 11.

⁵⁸ Semo, Ilán (1983), *La oposición estudiantil. ¿Una oposición sin atributos?*, pág. 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, éste último, complementó la proyección del indigenismo participativo con la transformación de la Dirección de Arte Popular de la SEP en la 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".⁵⁹ 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 (1988), 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 decurso humano y tuvieron la oportunidad de realizarse en programas de acción-investigación.

⁵⁹ Aguirre, B. G. (1988) *Inauguración*. pág.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 unos a otros.

Posteriormente, y a partir de la crisis de la modernidad occidental de la que América Latina es parte, según García Canclini (1989), se transforman visiblemente las relaciones entre tradición, modernismo cultural y modernización socio económica.⁶⁰

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.⁶¹

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.

Bajo 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 donde 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.

⁶⁰ García Canclini, N. (1989) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, pág. 17.

⁶¹ *Ibidem*, pág. 23.

A partir de 1980 se conciben de una manera articulada, más compleja, las tradiciones y modernidades (diversas, desiguales), en donde coexisten múltiples lógicas de desarrollo.

Con la ruptura de las concepciones culturales tradicionalistas, la sociedad demanda un cambio en donde los sectores de la población dejan de ser identificados como receptores de una difusión cultural selectiva y los reubica como 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 estudio respondientes a concepciones totalitarias, así como la transformación de un estilo docente autoritario.

La escuela primaria durante muchos años de la historia de la educación en México 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 transnacionales 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 GEFE Grupo Económico de Financiamiento de la Educación en la política cultural del Estado Mexicano (1982-2000);

- durante la consulta popular (1981) en: las reuniones nacionales sobre cultura nacional y cultura regional, así como 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 la preocupaciones expresadas en la Revolución Educativa que se caracteriza según Reyes Heróles (1985) 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".⁶²

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 curriculum 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 oficialmente se define 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".⁶³

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

⁶² SEP PACAEP. (1984) Documento Rector, Manual de Procedimientos del Maestro. p. 9

⁶³ SEP, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, Ideario Educativo 1, enero de 1983, pág. 6.

cultura⁶⁴. Se pretende impulsar la diversificación y sistematización de las actividades culturales que se llevan a cabo en la escuela, reubicando a 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 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 apoyados en García Canclini, en Culturas Híbridas, (1989), 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 Lic. 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".⁶⁵

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

⁶⁴ SEP-PACAEP, *Idem*, p. 7.

⁶⁵ Ibidem, p. 7.

educación, artistas y científicos, reconociendo como destinatarios a los maestros y niños de la escuela primaria pública en México.

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.

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 a través de cuatro áreas de interés: histórico, 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 capítulo, haré referencia al proceso de construcción y consolidación del Plan apoyándome, en un análisis documental, así como en la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a actores, autores y promotores del PACAEP, involucrados durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado.

CAPITULO II. EL PLAN DE ACTIVIDADES CULTURALES DE APOYO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA-SUS MÚLTIPLES CONCEPTOS Y DISCURSOS EDUCATIVOS-CULTURALES.

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

Dicho Plan, durante mas de quince años de operación, ha venido acumulando una gran experiencia continúa como propuesta educativo-cultural, a través del desempeño de más de 26,000 maestros de educación básica, como Maestros de Actividades Culturales (MAC) a quienes se les ha propuesto, un trabajo cultural vinculado estrechamente con la práctica educativa, una investigación cultural, histórica local que fortalezca el curriculum 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 teórica-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 y a los Coordinadores nacionales que cubrieron el período 1983-1988.

Metodológicamente, las entrevistas fueron pautadas por el interés de conocer entre 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 a nivel nacional.

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

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 finales del Plan.
- Papel de los niños en el ámbito cultural.
- Método de proyectos. Propuesta metodológica del Plan. Fundamentación y constitución operativa.
- Limitaciones en la Planeación y 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, histórico así como en la caracterización cultural de la comunidad que fundamenta de manera continua el diseño, desarrollo y evaluación del método de proyectos.

2.1 Orígenes de la finalidad, contenidos y formas culturales del Plan.

La Escuela Primaria de nuestro Sistema Educativo Nacional incluye en su planteamiento curricular, desde 1983 a la fecha, un Plan de Actividades Culturales. Este Plan logra conciliar acertadamente, por lo menos desde su discurso y su metodología, una estrategia modernizadora; 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.⁶⁶

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 Lic. 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".⁶⁷

⁶⁶ SEP, PACAEP. Documento Rector. 1984. p. 7

⁶⁷ Lic. Luis Garza, Director General de Promoción Cultural (1982-1988). Entrevista realizada el 4 de julio de 1991.

Con esta experiencia compartida por la mayoría del equipo, en 1983, se enfrenta la solicitud del Dr. 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 3,000 docentes de la escuela primaria que no tenían adscripción fija en el Sistema Educativo. "El problema que se presentaba en ese momento era un exceso 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..."⁶⁸ Fenómeno estudiado por la Subsecretaría de Planeación Educativa, de 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 de los 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 Lic. Luis Garza Alejandro el 28 de febrero de 1983, dirigido al Dr. 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:

⁶⁸ Lic. José Luis Hernández, integrante del equipo elaborador del PACAEP. Entrevista celebrada el 2 de julio de 1991.

"... 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;
- 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; ...⁶⁹

Bajo dichos lineamientos, en 1983 la Dirección General de Promoción Cultural conformada por el grupo ya mencionado y por el nuevo personal de la Dirección dentro del cual destacan el Ing. 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".⁷⁰

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.⁷¹

69

70

71

Poot Grajales, Fernando. (1983) Análisis de la formulación y desarrollo del PACAEP - s/p.
 Hernández, José Luis. (1988) "La animación cultural en la educación básica". p. 3.
 UNESCO. (19) Recomendación relativa a la participación y a la contribución de las masas populares en la vida cultural

En estos trabajos encontramos nociones como:

- "creación cultural propia", a crearse, desarrollarse y alcanzarse por cada grupo, 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 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 uso de espacios culturales, recursos humanos y materiales locales, de intercambio a nivel 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.⁷²

⁷²

Retomando lo señalado por Poot G., F.(1983) Op. cit.

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,⁷³ 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:

"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.

⁷³

SEP PACAEP. (1984) Documento Rector, Manual de Procedimientos del Maestro. p. 7.

- 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 socio culturales 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".⁷⁴

74

Poot Grajales, Fernando. (1983) *Op. cit.*, s/p.

Los objetivos, metas, estrategias, políticas y justificación anteriormente señalados, 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, al relacionarlos con el Documento Rector del PACAEP.

Así el Plan se plantea desarrollar 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.

El PACAEP 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 procesos culturales educativos propios, se apoya en otras áreas de la SEP y diversifica la acción cultural que responda a necesidades actuales, a la pluralidad cultural así como a las características evolutivas y socio-culturales de los educandos.

En el Plan lo anterior se justifica en 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 acceso y participación cultural promoviendo con ello, el conocimiento de nuestra pluralidad, la revalorización del patrimonio cultural así como a la descentralización y democratización de la cultura en y a través de la escuela primaria.

2.2 Del Anteproyecto para un plan de actividades extraescolares al PACAEP.

Para atender a los lineamientos de política 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.

Uno de los autores de dicho documento lo 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 artística⁷⁵ 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 desequilibrio 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 Lic. Luis Garza en el sentido de que nuestra primera propuesta es artística y que lo cultural es más amplio...".⁷⁶

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.⁷⁷

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.⁷⁸

⁷⁵ **Nota:** Serie de cursos desarrollados en el INBA que constituyeron la experiencia laboral inmediata del equipo inicial del PACAEP.

⁷⁶ Hernández, J. L. Entrevista realizada el 2 de julio de 1991

⁷⁷ Retomado del Capítulo denominado "Presentación". En: SEP. Subsecretaría de Cultura. DGPC. (1993) Anteproyecto para un Plan de Actividades Culturales. p. 1.

⁷⁸ Ibidem, pp. 1-2.

A su 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 aún a pesar de la poderosa influencia de los medios de comunicación masiva que con fines comerciales produce hábitos enajenantes desde etapas formativas tempranas.⁷⁹

Finalmente, 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. Estas constituirán el elemento rector de las funciones y actividades del maestro 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.⁸⁰ Aquí podemos identificar la influencia de autores como Ralph Tyler (1973) e Hilda Taba (1974) y a su concepción de individuo que integra aspectos cognoscitivos, psicomotrices y actitudinales. Se habla de diferentes aprendizajes que consideren las características evolutivas y socioculturales del educando que Taba (1974) propone para el currículo. Con ello se complementa la idea de 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.

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

La finalidad de la propuesta del PACAEP es reafirmar la identidad cultural y la participación activa en el proceso de desarrollo cultural: preservación, enriquecimiento y disfrute de nuestro patrimonio cultural.⁸¹ Estas concepciones se retoman de 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

⁷⁹ Retomado del Capítulo denominado "Presentación". En: SEP. Subsecretaría de Cultura. DGPC. (1993) Anteproyecto para un Plan de Actividades Culturales. p. 2.

⁸⁰ Ibidem, p. 3.

⁸¹ Ibidem, p. 3.

bienes culturales...".⁸² 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. También estuvieron, no de manera directa o presencial, pero sí conceptual, 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".⁸³

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 punto uno de este mismo 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 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

⁸² Ríos, Susana. Entrevista realizada el 26 de junio de 1991.

⁸³ Hernández, José Luis. Entrevista realizada el 2 de julio de 1991.

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".⁸⁴

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 a la relación que se busca como aquélla 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.

Así, el problema se define en término de relación entre grupos sociales, la dialéctica del control cultural se establece entre " lo nuestro" y " lo de los otros". Propio y ajeno tiene 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.

⁸⁴ Bonfil B., Guillermo. (1982) "Pluralismo cultural, cultura popular y cultura nacional". En PRI IEPES. Consulta Popular 1982-1988. Reuniones nacionales. Cultura Nacional. pp. 33 y 34.

En el aspecto seis define la conformación del universo de la cultura propia a partir de los ámbitos de la cultura autónoma y la cultura 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) propios para resolver los conflictos inherentes al antagonismo de clases interno.

El aspecto once se refiere a las diferencias entre clase subalterna y pueblo colonizado, ambas 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.⁸⁵

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 enfatizan: 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

⁸⁵ Bonfil Batalla, Guillermo. "Lo propio y lo ajeno". En: Colombes, A. (Comp.) (1982). La cultura popular. pp. 79-86

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.⁸⁶

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.;⁸⁷ 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".⁸⁸

Así, en los propósitos del PACAEP 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..."⁸⁹

Como ya se observó anteriormente, el equipo elaborador del Plan toma, además de concepciones desarrolladas por Guillermo Bonfil, los planteamientos que Néstor García Canclini había abordado alrededor de las culturas 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. García Canclini (1983) critica al relativismo cultural que a pesar de

⁸⁶ SEP Dirección General de Promoción Cultural. (1993) Anteproyecto para un Plan de Actividades Extraescolares. p. 5.

⁸⁷ Ibidem. p. 5.

⁸⁸ SEP. (1983) Plan de Actividades de Apoyo a la Educación Primaria. Información General y Solicitud de Inscripción. s/p.

⁸⁹ SEP Dirección General de Promoción Cultural. (1983) Anteproyecto para un Plan de Actividades Extraescolares. pp. 19-20

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..."⁹⁰

El autor (1983) afirma que la transnacionalización del capital acompañado por la transnacionalización 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".⁹¹

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".⁹²

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 (1983) define a 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".⁹³ Complementando dicho planteamiento con algunos puntos de vista de la Teoría de Reproducción de Pierre Bourdieu (1981), 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

⁹⁰ García Canclini, N. (1982) Las culturas populares en el capitalismo. p. 37

⁹¹ Ibidem. pp. 38-39

⁹² García Canclini, N. (1983) "Cultura y Sociedad: una introducción". p. 23.

⁹³ Ibidem. p. 35

reproduce arbitrariedad sociocultural, inculca como necesaria y natural esa arbitrariedad, oculta ese poder económico, favorece su ejercicio y perpetuación".⁹⁴

En estas obras publicadas en 1982 y 1983, García Canclini 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".⁹⁵

2.4 La delimitación conceptual de la cultura desde los precursores del Plan.

De manera general, los planeamientos 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".⁹⁶ 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 lo que cada grupo cultural establece como propio 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.

Bajo 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.

⁹⁴ García Canclini, Néstor. (1982) Las culturas populares... p. 52.

⁹⁵ Ibidem. pp. 42-43.

⁹⁶ SEP PACAEP. (1984) Documento Rector. p. 7

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, 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...".⁹⁷

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".⁹⁸ 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 en 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...".⁹⁹

Nuestro informante, posteriormente, nos relata una experiencia personal como ponente del Primer Seminario Regional de Animadores Culturales, Educadores y Comunicadores, realizando 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

⁹⁷ Ríos, Susana. Entrevista realizada el 26 de junio de 1991.

⁹⁸ Hernández, José Luis. Entrevista realizada el 5 de julio de 1991.

⁹⁹ Ibidem.

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 haciendo en el terreno cultural no sólo en México y Latinoamérica, sino en Estados Unidos, en Europa".¹⁰⁰

Para el Lic. 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".¹⁰¹

Concepción cultural vinculada estrechamente con la educación (escuela) con el propósito 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..."¹⁰²

Otros elementos sobre la forma como se incorpora la cultura en el Plan, se encuentran referidos, en entrevista, por Patricia Meraz. Ella 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 esto, 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

¹⁰⁰ Hernández, José Luis. Entrevista realizada el 5 de julio de 1991.

¹⁰¹ Garza A., Luis. Director General de Promoción Cultural 1983-1988. Entrevista realizada el 4 de julio de 1991.

¹⁰² Ibidem.

bastante buenos, concepto de García Canclín; 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 Bethoveen, 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 amas 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 otro lado, tampoco 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 no lo 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".¹⁰³

Según nuestra informante, el PACAEP en su etapa inicial, en los Documentos Recortes, 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...".¹⁰⁴

¹⁰³ Meraz, Patricia. Colaboradora del PACAEP 1984-1986- Coordinadora Nacional del PACAEP 1986-1988. Entrevista realizada el 1 de agosto de 1991.

¹⁰⁴ Ibidem.

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 bajo 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 curriculum que ofrezca oportunidades 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.¹⁰⁵

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, a los procesos históricos y sociales que constituyen el sustrato de nuestra identidad nacional; a las actividades científica y tecnológica así como a las prácticas recreativas.¹⁰⁶

¹⁰⁵ Ver SEP PACAEP. (1984) Documento Rector. Manual de Procedimientos del Maestro. pp. 7; 15-16.

¹⁰⁶ Ibidem. p. 8.

El Plan dice obedecer a dichos planteamientos, por lo que impulsa la diversificación y la sistematización de las actividades culturales de la escuela, complementa y revitaliza 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 de la participación de diferentes sujetos directamente involucrados con los niños.

En su fundamentación, el Plan dice contribuir el desarrollo armónico del ser humano, establecido en el Artículo 3º. 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 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".¹⁰⁷

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. Establece 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.¹⁰⁸

¹⁰⁷
¹⁰⁸

Ver SEP PACAEP. (1984) Documento Rector. Manual de Procedimientos del Maestro. p. 11.
SEP PACAEP. (1984) Op. cit. p. 11.

Sin embargo, en estos planteamientos se pierde la conceptualización, tanto de Bonfil como de García Canclini, de culturas locales como espacio de lucha, imposición, resistencia y reconstrucción entre lo propio y lo ajeno.

2.5. Las actividades culturales.

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

El empirismo de 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. 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 ' .¹⁰⁹

Dichos planteamientos empiristas son retomados en el PACAEP con el fin de que el niño participe y no solo 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 a 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: área

¹⁰⁹ Fernández, Pablo [Remedi, Eduardo] (1987). "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: Notas críticas para su análisis".

cognitiva, área psicomotriz y área actitudinal.¹¹⁰ Estas áreas se desprenden de uno de los objetivos prioritarios del plan, y relacionadas con el Artículo 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.

Bajo 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.¹¹¹

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 que tanto se opone al Empirismo de la Didáctica de la Escuela Nueva, pretendiendo dar un 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, históricas 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. Esto se propone 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 a la realización de

¹¹⁰ 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.

¹¹¹ Clasificación realizada por Hilda Taba en Elaboración del currículo según SEP. Dirección General de Promoción Cultural.(1993) Anteproyecto para un Plan de Actividades Extraescolares. p. 19

actividades por actividades en sí: todos aprendieron a divertirse, explotaron sus potencialidades manuales, ornamentales, pictóricas, gráficas, etc.; a trabajar en equipo, a discutir, a aceptar a los demás y que los demás los acepten; pero el contenido educativo-cultural se diluyó. Frente a la no mecanización de conceptos, frente a los no conceptos, aparecen las sensaciones, pero éstas quedan desarticuladas del entorno cultural y de cualquier caracterización de la cultura.

2.6 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 de 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..."¹¹²

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 histórica, 3] área de interés científico-tecnológico y 4] área de interés artística; 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.

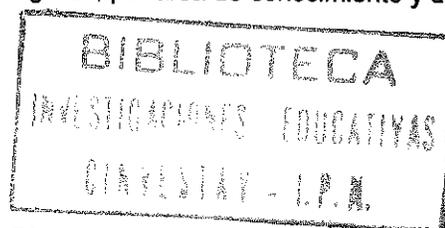
2.6.1 Del área de interés antropológico al área de interés social.

En el anteproyecto para un Plan de actividades extraescolares estas 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

¹¹²

Ríos, Susana. Entrevista realizada el 26 de junio de 1991.

egresado.¹¹³ 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, se pretendía que se rebasara esta idea de que 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".¹¹⁴ "...hablar de una 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, este, pues, posible conflicto de comunicación con el magisterio, además de que no resolvía lo que a nosotros nos interesaba plantear en esta área; entonces, 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 una 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 de cuáles eran los contenidos que se trabajaban...".¹¹⁵



2.6.2 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 fué la información que los niños tenían en historia...";¹¹⁶ 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".¹¹⁷

¹¹³ Sep Subsecretaría de Cultura. Dirección General de Promoción Cultural. (1983) Anteproyecto para un Plan de actividades extraescolares, p.3

¹¹⁴ Ríos, Susana. Entrevista celebrada el 26 de junio de 1991.

¹¹⁵ Hernández, José Luis. Entrevista realizada el 2 de julio de 1991.

¹¹⁶ Ríos, Susana. Entrevista citada.

¹¹⁷ Hernández, José Luis. Entrevista realizada el 2 de julio de 1991.

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 sentido de pertenencia a la comunidad, de reconocer la pluralidad cultural del país 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.¹¹⁸

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.¹¹⁹

2.6.3 Area 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... ".¹²⁰ Los objetivos que se plantearon para ésta área fueron:

1. reconocer la importancia de la investigación científica en el desarrollo del país y en su independencia económica;
2. fomentar el interés del niño hacia los avances científicos, sus implicaciones culturales y sociales, así como su uso constructivo;
3. reconocer repercusiones de la investigación científica en la vida cotidiana;
4. promover la aplicación paulatina del método científico;
5. 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;

¹¹⁸ Retomado de SEP Dirección General de Promoción Cultural.(1983) Anteproyecto... pp.24-27

¹¹⁹ Ibidem. p. 28

¹²⁰ Ríos, Susana. Entrevista citada

6. concientizar sobre la necesidad de conservar y preservar el medio ambiente;
7. comprender la importancia y la responsabilidad social de los científicos y técnicos;
8. identificar a los científicos y técnicos mexicanos en su contribución al enriquecimiento de la cultura.¹²¹

Para José Luis Hernández la fundamentación del área de interés científico - tecnológica tiene que ver, por un lado, con el análisis de contenidos de la escuela primaria¹²², 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 que 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, etc.

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*¹²³ 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 mostrar que el conocimiento científico no era algo ajeno y abstracto, sino que el conocimiento científico nos permitía o nos posibilitaba el entendimiento en nuestra realidad. Se invitaba a los niños a armar y desarmar radios, inventar cosas a partir de la electricidad, etc., o sea, se presentaba a 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 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.

.. 124

¹²¹ Retomado de SEP. Dirección General de Promoción Cultural. (1983) *Anteproyecto...* pp.31-32

¹²² Análisis realizado por un equipo de pedagogos bajo la coordinación de la Mtra. Adriana Puiggrós y en su etapa final, por la Mtra. Alicia de Alba. Trabajo no publicado, de circulación interna restringida, editado en cuatro tomos. México, 1984.

¹²³ Revista de contenido científico dirigida a niños, editada en México a partir de 1980.

¹²⁴ Hernández, José Luis. Entrevista realizada el 5 de julio de 1991.

2.6.4 Area 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 eventos 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.¹²⁵

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 ésto fué 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..."¹²⁶

La delimitación de la áreas de interés respondió, como ya se mencionó anteriormente, a fines metodológicos considerando los objetivos y las áreas de enseñanza de la educación primaria; además fueron concebidas como espacios de síntesis 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

¹²⁵

SEP. Dirección General de Promoción Cultural.(1983) Anteproyecto... pp. 34-35

¹²⁶

Hernández, José Luis. Entrevista realizada el 5 de julio de 1991.

significaciones y prácticas culturales puestas en relación, dando cuenta de un abordaje cultural con ámbitos diferenciables pero a la vez en constante interacción recreativa.

Las Areas de Interés del Plan se vieron apoyadas por las diversas actividades que se identificaron 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 la cuatro áreas de interés, el enriquecimiento de su propio significado en relación con el significado de las otras áreas y la flexibilidad necesaria para su complementación y superposición. En síntesis, esta vinculación entre áreas se planteó con el fin de dar cuenta de la 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 la áreas de interés. Esto se realizó, creo, 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 teórica-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, se plantea 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

¹²⁷

Apoyándonos en lo establecido en el Capítulo 2 "La estructura del Plan". En: SEP PACAEP (1984) Documento...

En las actividades de participación en el quehacer cultural el niño es protagonista, 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 **Ver Cuadro No. 1**

¹²⁹

ibidem p. 32-33

CUADRO Nº 1

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 diversos materiales 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 eventos interdisciplinarios para abordar vivencialmente diferentes capítulos de la historia de México, con representaciones teatrales, exposiciones fotográficas y de reproducciones de pintura, 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 período 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.
- 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 diversa índole (artesanal, industrial, agropecuario, 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, eventos culturales propios 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 del 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 lemas 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 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 sesiones de radio-club, t.v.- club y cine-club.

2.7 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 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 Ovideo 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 fué elaborando y enriqueciendo... ya después nos enteramos que el Método de Proyectos había sido utilizado en México,¹³⁰ yo no sé que 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 Lic. 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, etc. logró hacer una adecuación contemporánea que después fue objeto de discusión con otros sectores de la academia magisterial ..."¹³² y consiste según lo expresado en el Documento Rector (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 sienta 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

¹³⁰ Se hace referencia al uso del Método de Proyectos en: Escuela Nacional de Maestro. Anuario 1929, México y en SEP. El esfuerzo educativo mexicano 1924-1928. p. 226. Además de lo expresado en el primer capítulo alrededor de la Pedagogía de Moisés Sáenz.

¹³¹ Hernández, José Luis. Entrevista realizado el 2 de julio de 1991.

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

¹³³ SEP. PACAEP. (1984) Op. cit. p. 51.

Las actividades que se desprendan del tema elegido 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 del Método de proyectos 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 a 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

¹³⁴ SEP. PACAEP. (1984) Op. cit. pp. 51-53

¹³⁵ Ibidem. p. 110

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

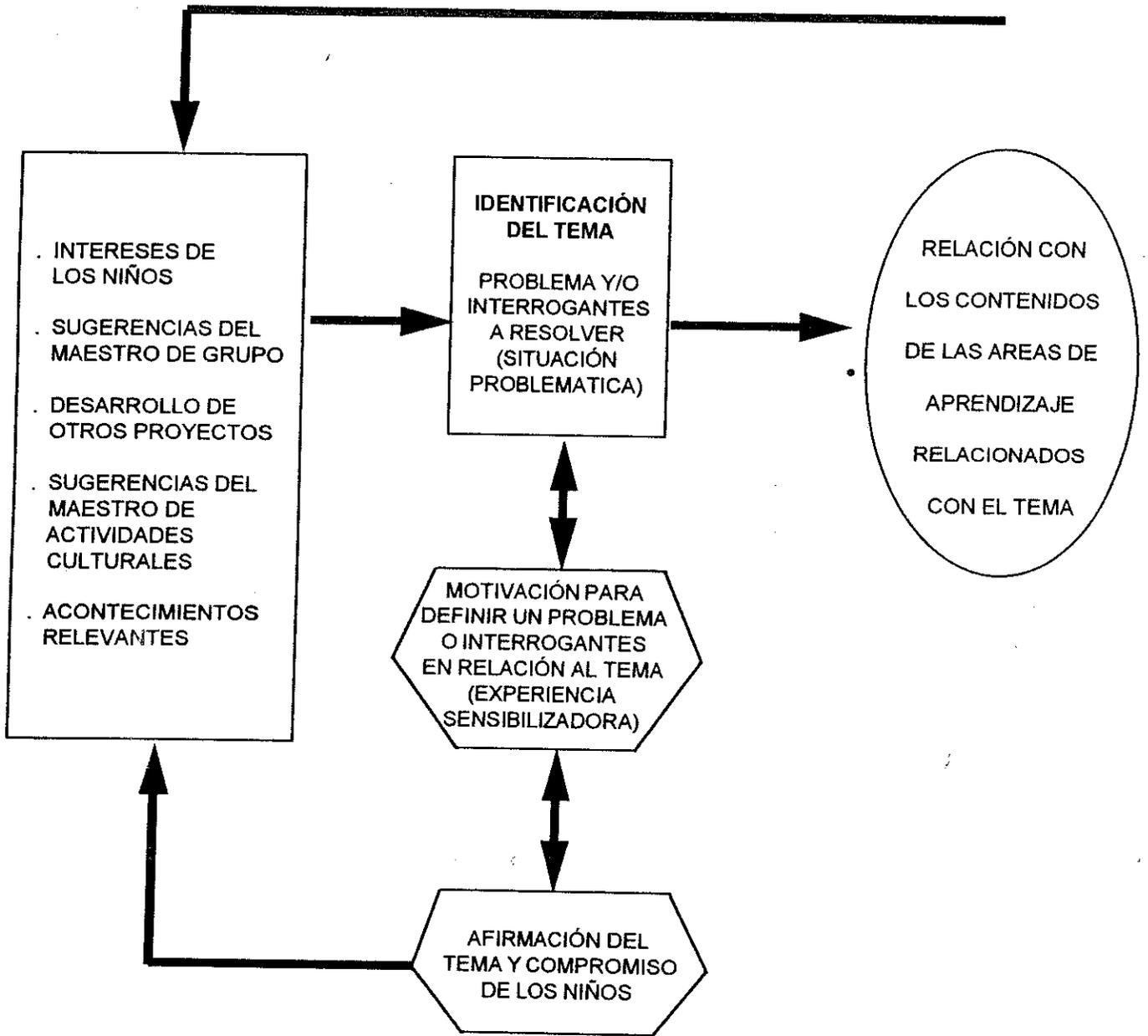
Las cuatro etapas propuestas para llevar a cabo la metodología propuesta aparecen con un orden secuenciado pero flexible en su delimitación y desarrollo, y son:

La Etapa I del Método de Proyectos 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 con los intereses de los niños y el apoyo del maestro de grupo pretenden abordada con determinada secuencia; 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 curriculum de la escuela primaria dependerán de las diferentes interacciones entre los niños (sus intereses) y los contenidos culturales referidos al tema. **Ver Cuadro No.**

2

CUADRO N° 2

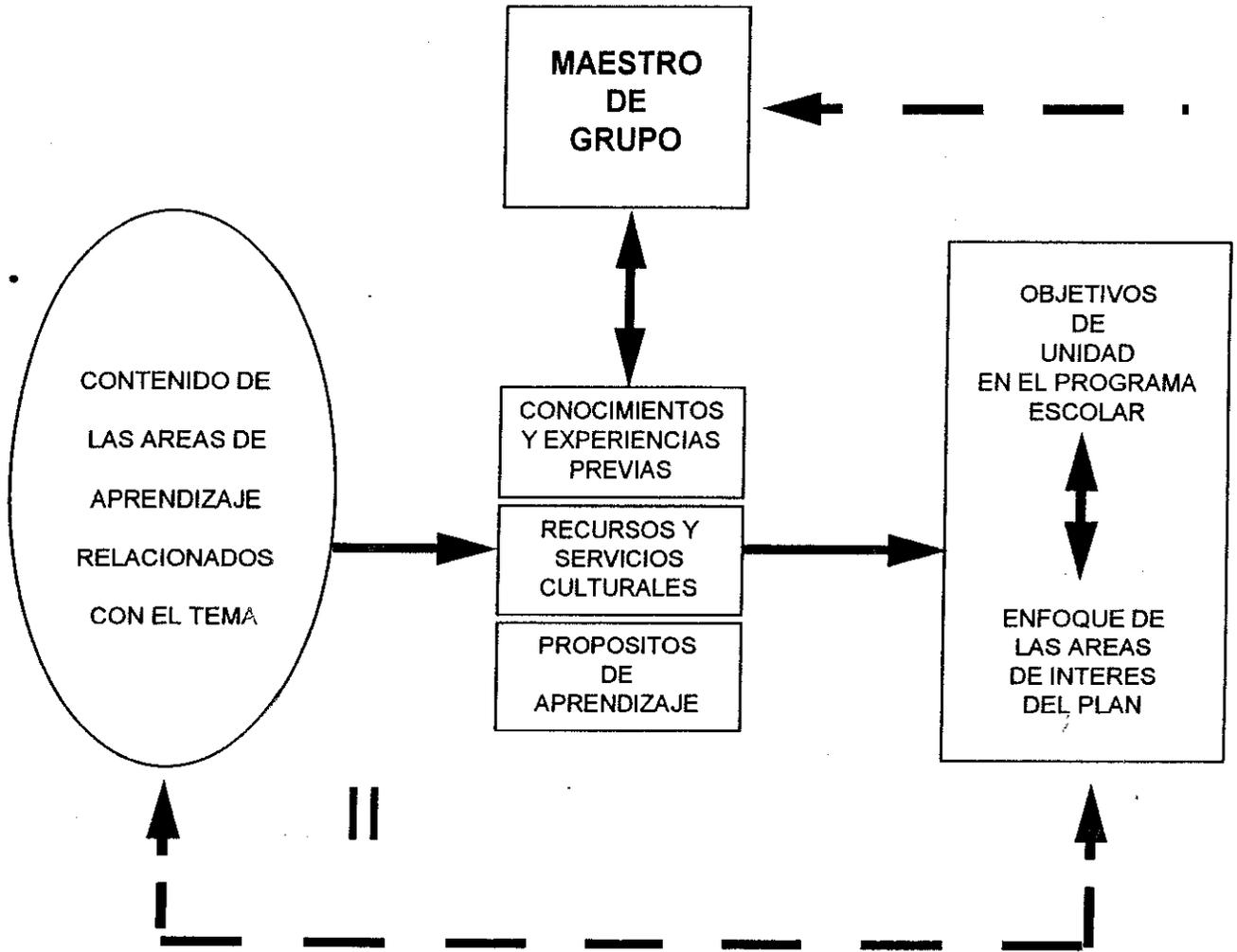
IDENTIFICACIÓN DE INTERESES



Etapa II. La estructuración del Proyecto específico se logra a partir de la posibilidad de evitar el desfase de las áreas curriculares a través del señalamiento de la vinculación necesaria de las áreas curriculares de la Etapa I y la interrelación con el maestro de grupo que comparte con el MAC el encuadre de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, con quienes a su vez, comparte la caracterización cultural de la comunidad a la que pertenecen la escuela y los niños; en función de esto es factible plantear los propósitos de aprendizaje, es decir, el nivel de apropiación del contenido en el que el sujeto (alumno) está en posibilidades de operar.

Bajo este encuadre se prefiguran el tipo de actividades tanto de acceso como de participación necesarias y posibles para que el alumno se apropie de determinados contenidos signados por sus propios intereses. **Ver Cuadro No. 3**

CUADRO Nº 3

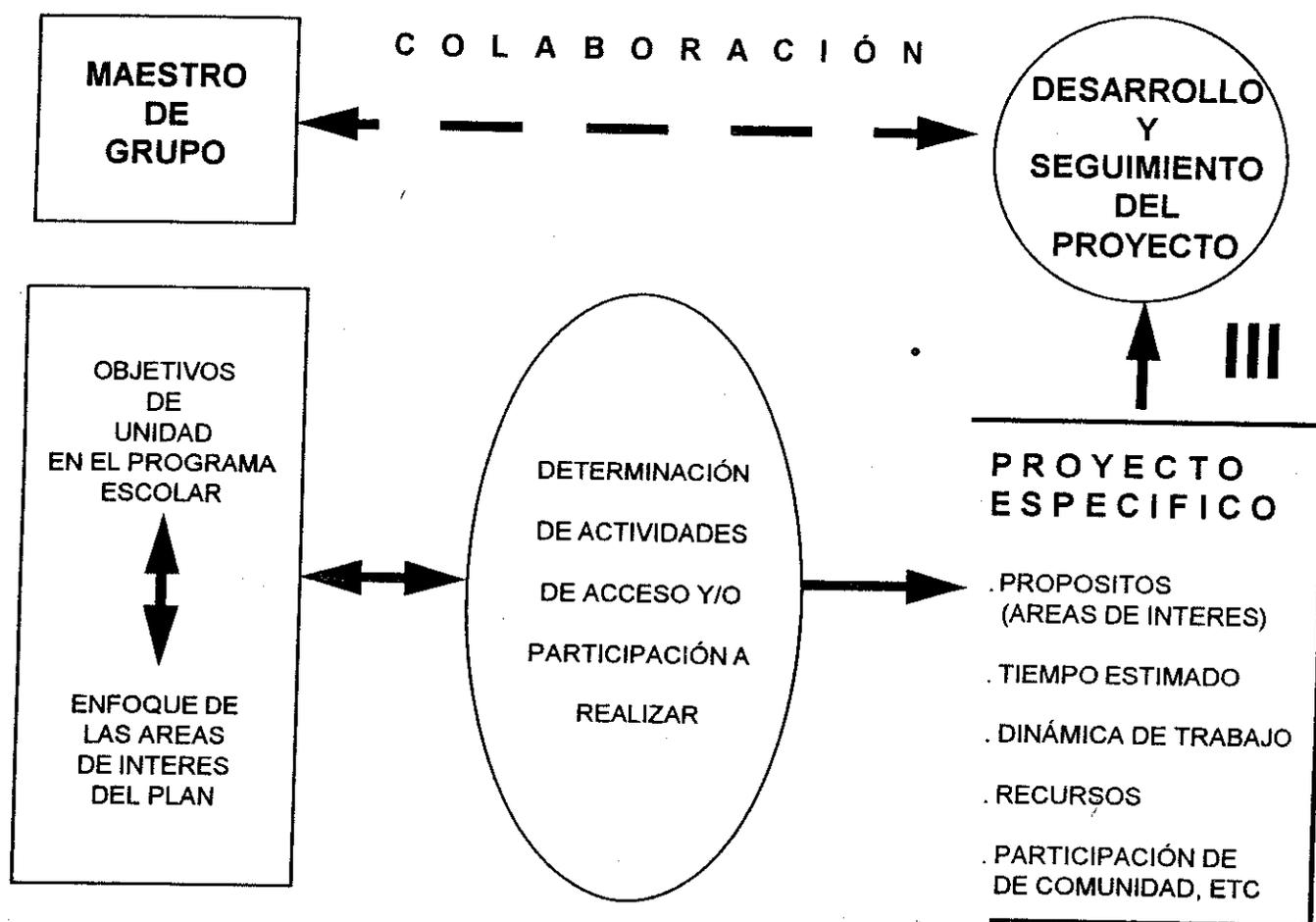


La Etapa III Ejecución o desarrollo del Proyecto. El proyecto específico es la concreción y expresión formal del recorrido de las Etapas I y II y articula el plano teórico y el metodológico en un instrumento llamado Carta Descriptiva del Proyecto específico: cada uno de los elementos que la integran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

La concepción de aprendizaje y de proceso enseñanza-aprendizaje en el PACAEP, son elementos confrontados a partir del signo particular del grupo escolar, sus aprendizajes grupales previos, su contexto, su historia y su constitución.

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, constituidas por categorías de análisis del proceso mismo (no pueden preexistirle), para que puedan dar cuenta de su movilidad y complejidad. **Ver Cuadro No. 4**

CUADRO Nº 4



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 referidas al Proyecto.

Tal involucración supone de entrada que cada sector de participantes expresará desde su lugar sus valoraciones a otros interlocutores con lugares distintos, de los cuales asumirán, devolverán y enriquecerán dicha valoración.

Estos elementos deberán manifestarse, ya que en ello vuelven a involucrarse elementos diversos y contradictorios en una espiral dialéctica ascendente y descendente tal y como lo expresa la Teoría del grupo operativo creada por Pichón Riviere. **Ver Cuadro No. 5**

CUADRO N° 5

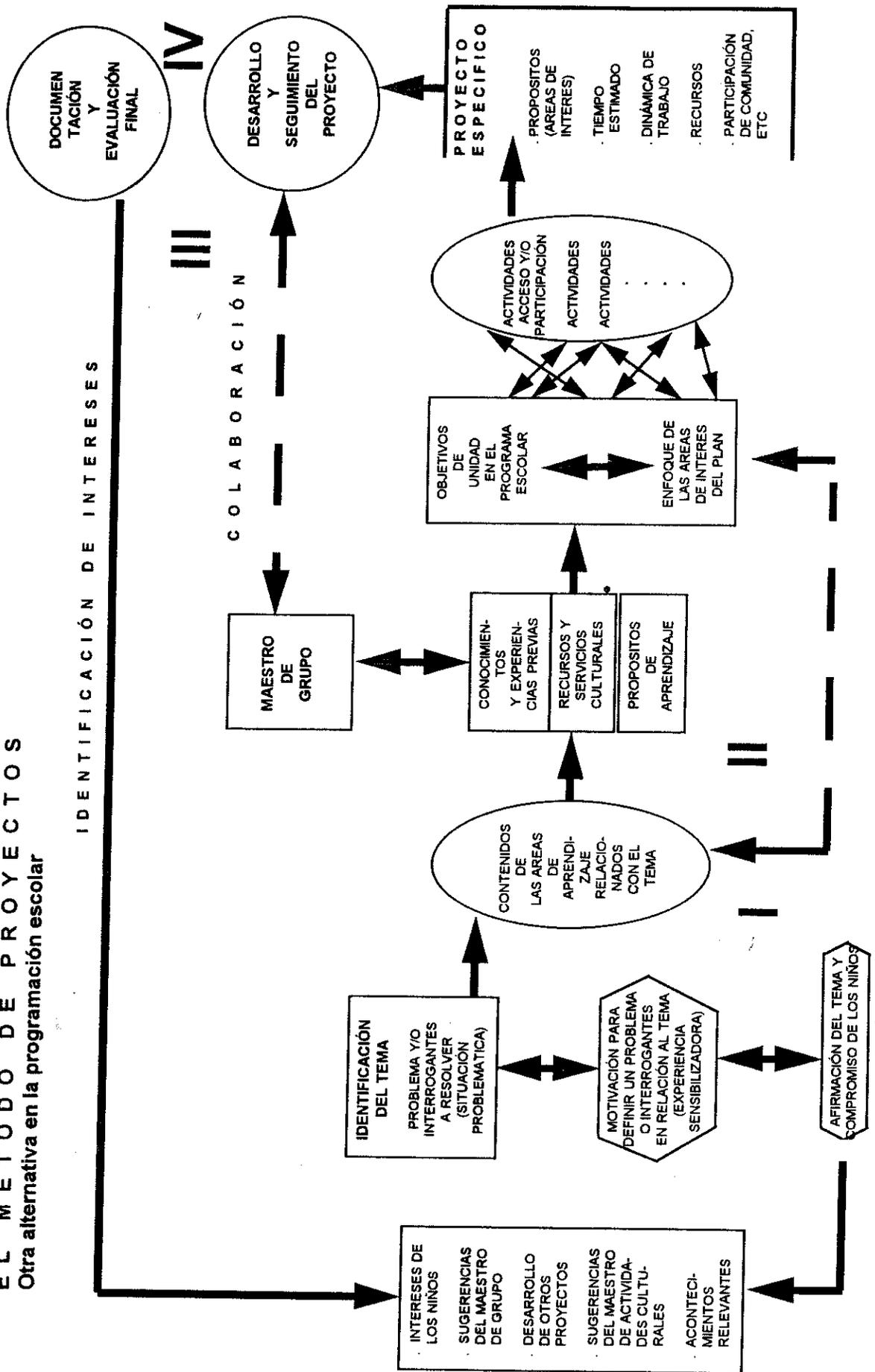
IV



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 Ver Cuadro No. 6

CUADRO Nº 6

EL METODO DE PROYECTOS Otra alternativa en la programación escolar



2.8 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 el 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 y 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 aquéllos 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 (I Apartado) hace referencia a la vinculación de la acción cultural con la política educativa a través de las potencialidades del magisterio para la promoción cultural, así 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 los propósitos del Plan:

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

Se establece como maestro de actividades culturales (MAC) al profesor participante en el Plan cuyo compromiso (al igual que el del maestro de grupo) es proteger y acrecentar los bienes y los valores que constituyen el acervo cultural de la nación, armonizando tradición e innovación; además de a aquél que inicia acciones específicas para elevar la calidad de la

¹³⁷

Según la propia definición de Manual en su primer apartado denominado Presentación. En: SEP PACAEP.(1994) *Op. cit.* p. 85

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, planteados en el Manual de Procedimientos:

“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 alcance del Plan se dan en cuanto apoyo y componente nutritivo del curriculum 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 en 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

¹³⁸ Preceptos de la Ley Federal de Educación, Artículo 44. En: SEP. PACAEP.(1984) Op. Cit. pp. 84-85.

educación y la cultura, el trabajo educativo-cultural para fortalecer el curriculum 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 orchestra 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 a 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 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 curriculum 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 a 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 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 revitaliza o complementa el 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 , preservación y transformación social.¹⁴⁰

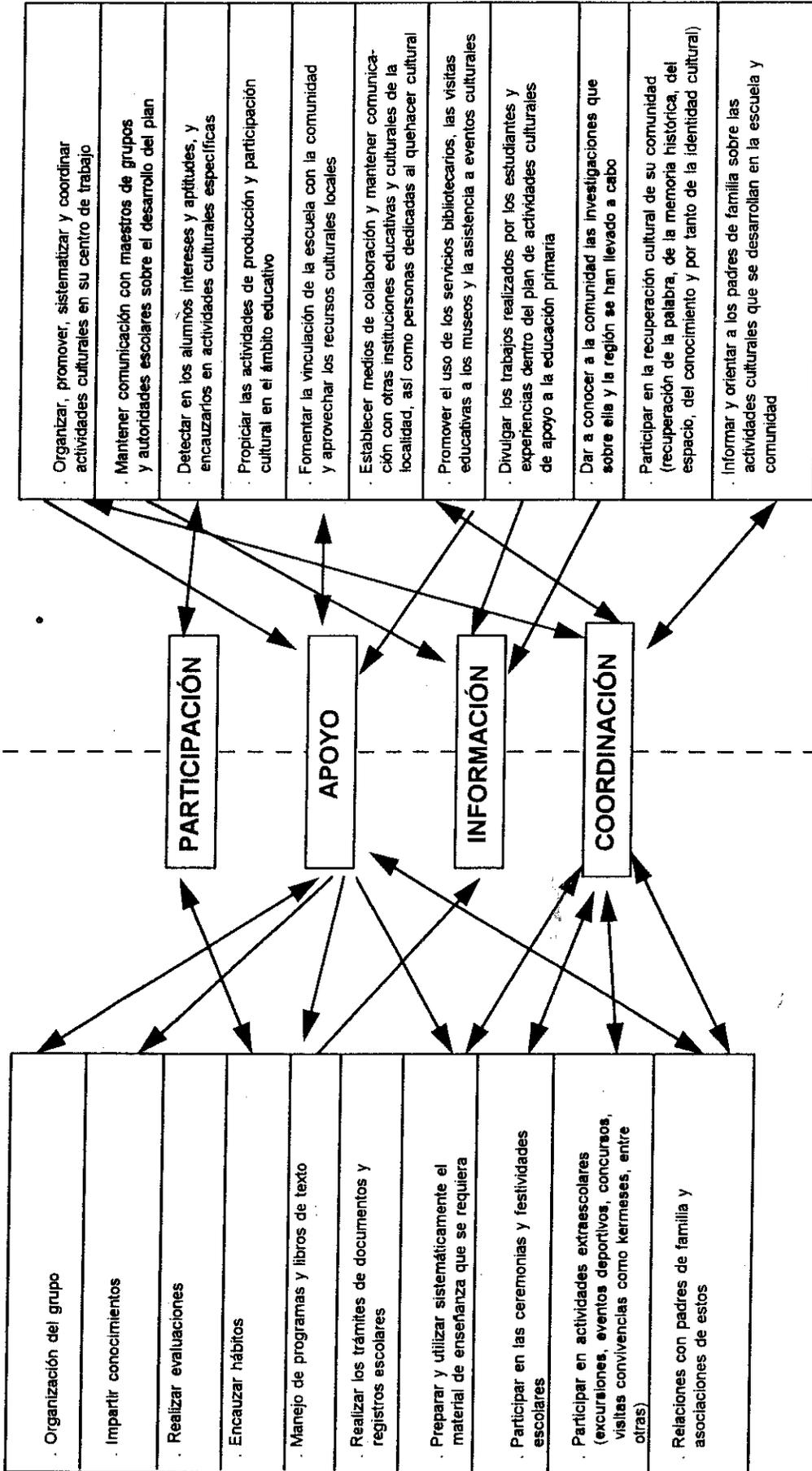
Los dos últimos lineamientos abordados sirven como preámbulo del IV Apartado Funciones del Maestro de actividades Culturales, en donde once funciones son aludidas. En este apartado, se desprenden las Actividades Específicas del Maestro: A) De investigación, B) De planeación y C) De coordinación y promoción. 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. **Ver Cuadro No. 7**

¹³⁹ SEP. PACAEP.(1984) *Op. cit.* p. 88

¹⁴⁰ *Ibidem.* pp. 89-90

CUADRO N° 7

INTERRELACIÓN DE FUNCIONES



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 a 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 cuente cada maestro de actividades culturales.

Su estructuración considera seis bloques: 1) Inicio de 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.

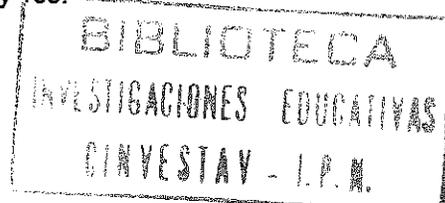
Cabe señalar que el punto de partida del Plan de Trabajo, además de la integración del MAC a la escuela, la asignación de grupos y horarios, así como la identificación del área de influencia escolar determinada por la zona donde se ubica la escuela, sus características y los recursos culturales de que dispone, es el desarrollo del primer proyecto y el diagnóstico cultural con el que se pretende que los niños reencuentren 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 ya 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 (autoridades escolares), DE

¹⁴¹ SEP. PACAEP. (1984) Op. cit. Apéndice A, entre pp. 108 y 109.

¹⁴² Ibidem pp. 98-100



(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 identificados en los programas de educación primaria entrecruza seis grados y ocho unidades; el cuadro resumen del área científico-tecnológica identificados en los programas de educación primaria entrecruza los seis grados con ocho unidades; por último, el cuadro resumen del área artística, identificados 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, M-Matemáticas, CN-Ciencias Naturales, CS-Ciencias Sociales, ET-Educación Tecnológica, ES-

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, pp. 100-108.

¹⁴⁵ Área Histórica; Social; Científico Tecnológica; y Artística.

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 dicho 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 a un nivel de profundidad y con una amplitud relativas 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, la coordinación del diseño de estos apéndices estuvo a cargo del Ing. 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 Puiggros y finalizada por Alicia Alba.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:

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 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.

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.

¹⁴⁶ Area Histórica; Social; Científico Tecnológica; y Artística. pp. 126 y 127.

¹⁴⁷ Hernández, José Luis. Entrevista realizada el 2 de Julio de 1991.

¹⁴⁸ Ibidem.

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 pp.

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 a suministrar y la información básica a 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, (1984) 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.

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 Publicaciones 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 Secretaría 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

¹⁵⁰ SEP. PACAEP, (1984) *Op. cit.* p. 132.

¹⁵¹ *Ibidem.* p. 137.

¹⁵² *Ibidem.* pp. 141-155.

¹⁵³ *Ibidem.* p. 155.

nos permite señalar que el PACAEP al apoyarse en la política de descentralización educativa, al mismo tiempo colabora en su ejecución.

El último Apéndice F Referencias Bibliográficas integra el material jurídico con el que el Plan se apoya, así como las propuestas pedagógicas, los libros de texto (1982) así como lecturas metodológicas para la investigación y la entrevista ¹⁵⁴ sin contemplar los textos que permiten identificar en este apéndice la dimensión cultural en el PACAEP.

2.9 El programa de Capacitación Anual para profesores

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 aquél entonces éramos fanáticos de 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, etc."¹⁵⁵

El Programa de Capacitación anual para los maestros, se basa en una estructura modular que integra elementos operativos y de estructuración de contenidos a partir de ejes rectores. Los módulos o áreas de trabajo se presentan interconectados, autosuficientes y con una estructuración por unidades didácticas, cada áreas de interés del Plan se tradujo en forma literal a cada uno de los módulos de formación docente: el área histórica en módulo histórico, el área social en módulo social, el área científico-tecnológica en módulo científico-tecnológico, el área artística en módulo artístico; además, agregó el módulo pedagógico que incluyó concepciones teóricas de aprendizaje basadas en un planteamiento constructivista piagetiano combinado con teoría del aprendizaje grupal, para sostener la propuesta metodológica: Método de proyectos seleccionado por el equipo elaborador del Plan debido a

¹⁵⁴ SEP. PACAEP, (1984) *Op. cit.* pp. 156-158.

¹⁵⁵ Hernández, José Luis. Entrevista realizada el 2 de julio de 1991.

que proyectaba una serie de posibilidades de trabajar el contenido en interacción con el grupo y su contexto, a partir del grupo se establece la experiencia de enseñanza-aprendizaje; por ser una forma de realizar diversos objetivos en la práctica cotidiana de los docentes; porque permite una definición conjunta de temas por parte de maestros y alumnos, por el grupo; permite emprender un proyecto que responda a intereses compartidos y con los que se sienten comprometidos. Además, porque proporciona al educando la posibilidad de experimentar, crear, vincular varias áreas de conocimiento e integra activamente a la comunidad en la práctica educativa.

A partir de 1985 se estableció como criterio general de la Capacitación, el dividirla en cuatro etapas:

I Capacitación Inicial donde el maestro deberá estudiar los tres ejes rectores del Plan: concepción de cultura, aprendizaje grupal y método de Proyectos, en un proceso de sensibilización a distancia apoyada en material bibliográfico expreso de autoenseñanza.

II Capacitación Intensiva dirigida a la apropiación de elementos conceptuales, metodológicos y prácticos que se desprenden de las áreas de interés; a través de módulos que procuran la formación docente de una manera presencial y se rescata la potencialidad grupal.

III Capacitación Continua que tiene como finalidad el fortalecer los contenidos de la etapa anterior, a través de la formación de grupos de trabajo y el desarrollo de unidades de autoenseñanza. En esta etapa analiza y responde a los problemas concretos de operatizar la propuesta PACAEP en sus escuelas y grupos de alumnos.

IV Capacitación en el Trabajo, que posibilita el compromiso del maestro de desarrollar actividades culturales, en el ámbito escolar y a fortalecer el vínculo escuela-comunidad.

2.10 El diseño de los módulos histórico y social

Durante el período analizado, correspondiente al sexenio de creación y desarrollo del Plan, el Área de interés histórico aborda elementos constitutivos de la cultura local y regional, así como

relaciones entre la cultura nacional y universal, con la finalidad de afirmar el sentido de pertenencia a la comunidad, de reconocer la capacidad del desarrollo de las culturas populares, así como de incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje, conocimientos, técnicas y prácticas tradicionales de la región, en el Documento Rector (1984) se afirma que :
 'El área de interés histórico pone el énfasis en apoyar el conocimiento e identificación de los hechos y fenómenos históricos regionales y locales como una parte constitutiva de los restantes procesos sociales e históricos de carácter general....el desarrollo de esta área se enfocará hacia:

- a) La ubicación de la historia individual y familiar dentro de un contexto histórico más amplio.
- b) El reconocimiento de la historia local y regional como expresión de la historia general del país.
- c) La comprensión del desarrollo histórico de la sociedad mexicana dentro de la evolución global de las naciones.
- d) La apreciación del carácter dinámico y permanente de los procesos históricos, locales, regionales y nacionales.
- e) La reafirmación del carácter nacional, cultural y colectivo de los procesos históricos.¹⁵⁶

Como puede observarse en el área histórica no existen lineamientos explícitos de relación y diferenciación entre la cultura propia y la colonizada.

En el PACAEP: ' El área de interés social está orientada a vigorizar el sentido de pertenencia a una comunidad, con miras al desarrollo de una conciencia social y política basada en la comprensión de los fenómenos y procesos sociales que son básicos para explicar la realidad cultural del país y en particular de su región y su comunidad. Todo esto considerado desde la perspectiva de la posición de la Nación Mexicana dentro de la comunidad internacional...Aspectos del área de interés social:

- a) La ubicación del niño dentro de la comunidad y las principales características que presenta la organización social de la misma.
- b) La vinculación entre el contexto social y las manifestaciones de la cultura.
- c) La influencia de los procesos económicos y demográficos en las características sociales y culturales de la región y de la comunidad.
- d) La evolución política del país y su repercusión en el ámbito de la vida social, comunitaria y familiar.¹⁵⁷

Desde esta perspectiva tampoco se vislumbra la posibilidad de entender la dimensión ideológica, hegemónica o dominante de la cultura, su aprehensión y su uso; su manipulación.

¹⁵⁶

SEP PACAEP (1984) Documento Rector. Manual de Procedimientos p.29

¹⁵⁷

Idem p.28

La capacitación docente promovida por el Plan tradujo, como ya se mencionó anteriormente, las áreas del Plan en Módulos, en particular los módulos histórico y social centraron mi atención, ya que el estudio de su diseño y desarrollo, durante los cinco ciclos de operación del Plan dentro de la SEP, complementado con las menciones y reflexiones expresadas por el equipo y por las dos maestras, capacitadoras de dichos módulos, además de la lectura de los principales folletos, textos, lineamientos, manuales y guías; constituyeron otro acercamiento a la vinculación promovida entre la cultura y la escuela.

En el ciclo 83-84 el área de interés histórico tiene como objetivo: 'Ampliar el panorama de alternativas de interpretación de la historia, a fin de que el maestro adquiriera los elementos necesarios para enriquecer los contenidos de los programas y libros de texto de primaria y para promover el desarrollo de la conciencia histórica de los alumnos...

Temas: -La historia en los programas y libros de texto de primaria. -El conocimiento de la historia en la formación integral del niño. -Las diversas interpretaciones de la historia.¹⁵⁸

Mientras que el área de interés social tuvo como objetivo: 'Adquirir los elementos para el análisis y comprensión de los fenómenos culturales propios de cada contexto sociocultural...

Temas: -Las ciencias sociales en los programas y libros de texto de primaria. -Cultura y sociedad, subtemas: Las principales corrientes de interpretación del fenómeno cultural (etnocentrismo cultural, relativismo cultural y otras alternativas), Elementos históricos sociales que condicionan la generación, difusión y apropiación del patrimonio cultural. -Técnicas de investigación social (entrevista, encuesta y observación participante), subtema: Elaboración de un instrumento por parte del maestro que permita definir el perfil cultural de sus alumnos y, para detectar los recursos prácticos e intereses de la comunidad'.¹⁵⁹

Aquí aparecen diferentes niveles relacionados entre sí: teorías de la cultura, análisis histórico social del patrimonio cultural, y técnicas e instrumentos de investigación social para analizar fenómenos culturales concretos; además, estos niveles se integran al área de Ciencias Sociales en los programas y libros de texto.

¹⁵⁸ SEP Subsecretaría de Cultura. DGPC.PACAEP. (1988) Informe de Actividades del PACAEP. Durante el ciclo 1983-1988. Tomo I pp.043-044

¹⁵⁹ Idem pp.042-043

Como puede observarse, los puntos de partida del abordaje cultural fueron diversas corrientes de interpretación de la cultura,¹⁶⁰ así como la referencia a procesos de generación, difusión y apropiación del control cultural que aparecen como sinónimo de los procesos de producción, circulación y consumo cultural.¹⁶¹ Asimismo se contempla un abordaje metodológico de la cultura a través de una revisión de las técnicas de investigación social que apoyan la elaboración, por parte del maestro, de un instrumento para definir el perfil cultural de los alumnos y a su vez, detectar los recursos prácticos e intereses de la comunidad. Al respecto, José Luis Hernández (1991) comenta que era como hacer un inventario de infraestructura, de recursos, de manifestaciones culturales. Inventario que, desde mi punto de vista, no dejaba clara su relación directa ó metodológica con el análisis de los fenómenos culturales.

Durante el **Ciclo 84-85**, la capacitación intensiva incorporó las áreas de interés histórico y social dentro del diseño de dos unidades didácticas. Para su desarrollo se proponen Consignas y Sugerencias Prácticas para cada una de las 21 actividades que conforman dicha Unidad. Los contenidos identificados en las diferentes Consignas y Sugerencias Prácticas son: Actividades Culturales de la Comunidad; Concepción implícita de cultura, cultura de masas, elitista y popular; Diversidad cultural regional, estatal, nacional y mundial; Relación entre comunidad, familia, niño y escuela con el proceso cultural. A partir de dichas conceptualizaciones se solicita la realización de un trabajo que contemple temas o problemas culturales que puedan considerarse como aspectos o elementos a indagar en la Caracterización Cultural, trabajo a realizarse con el apoyo de una guía.

Posteriormente se solicita elaborar un instrumento de investigación que les permita recabar información sobre las características culturales de la región, así como la aplicación de dicho instrumento para la elaboración de un trabajo que describa las características culturales de la región o Estado de origen.

Retomando la guía y el instrumento de investigación se definen los distintos momentos de la investigación que se hará en dos niveles: "por un lado el maestro debe indagar sobre las características culturales de los alumnos, aquí el niño adquiere el carácter de objeto de estudio; y por otro,

¹⁶⁰ Tal cual las encontramos en el texto de García Canclini, Néstor. (1983) Cultura y Sociedad: Una introducción. pp.13-39

¹⁶¹ Identificados en García Canclini, N. (1982) Las culturas populares en el capitalismo. pp.48-49

el maestro y sus alumnos, deben realizar una investigación sobre las características culturales de la comunidad, el niño es, entonces, en este segundo nivel, sujeto-objeto de estudio..."¹⁶²

De manera sintética este ciclo 84-85 se recuerda como una etapa en donde el concepto de cultura no tenía una concepción definida, aunque era el eje fundamental del Plan. El concepto de cultura, "... se materializa en los talleres de identidad, en los talleres de historia, en el momento en que se está instrumentando la capacitación de los maestros y ahí fundamentalmente es más que nada un rescate de lo folklórico, de la historia oral, de la historia escrita; se hacen ejercicios un poco con todo lo que es el teatro oprimido... había un intento de darle un rostro pero no lo había claramente, por un lado, se tenía una cierta concepción teórica, se veía la necesidad de fundamentar teóricamente, conceptualmente el concepto de cultura, pero en el momento de ya instrumentarlo, de plasmarlo para la formación del maestro, había una distancia tan tan grande entre lo que se hablaba conceptualmente y lo que se hacía prácticamente. Se suponía que el módulo pedagógico iba a ser un módulo puente, un módulo que iba a ser aglutinador, un módulo a partir del cual iban a ir insertándose todos los elementos que iba a recibir el maestro a manera de un rompecabezas, que al término de la capacitación pudiera tener una imagen, pudiera tener una forma, sin embargo, no lo operó aquí, no pudo ocurrir esto y jamás pudo retomar ni darle solución al caos que el mismo concepto de cultura tenía al interior del Plan y en la materialización con el maestro..."¹⁶³

En este ciclo 84-85 se observa un mayor espacio de desarrollo formativo para las áreas histórica y social del Plan; sin embargo su concreción en contenidos y propuestas metodológicas e instrumentales es muy diversa y poco asible.

Tal es el caso del Diagnóstico cultural que se pierde en una identificación de datos, ubicados en ámbitos, en rubros y apartados que en su intención de acaparar lo más posible, pierde su sentido histórico y social. Dejando en el maestro, receptor de la Capacitación, un sentido clasificador no analítico; como si la cultura fuese esa suma de datos "organizados".

En este mismo ciclo el cambio curricular del Taller de Identidad e Historia a los módulos histórico y social, requiere, para su desarrollo, de un análisis de la experiencia interobjetiva e intrasubjetiva que toca las identidades, las historias y las memorias colectivas, para ello se inducen dinámicas grupales, dramatizaciones y experiencias de campo basados en

¹⁶² "Manual para instructores del 2o Curso de Capacitación del PACAEP". En D. G. P. C (1984) Segundo curso... s/p

¹⁶³ Meraz, Patricia. Entrevista realizada el 1o. de agosto de 1991.

observaciones e historias de vida, además de Visitas Guiadas a Museos de Arte, Mercados, Sitios Arqueológicos y Edificios en Construcción, así como ejemplificaciones de lugares de interés para las áreas artística, social, histórica y científica-tecnológica respectivamente.

Desde esta perspectiva, la cultura se define como una riqueza inacabable que toca la subjetividad del individuo y su grupo; es una cultura que está ahí para ser clasificada, observada y susceptible de ser analizada en su historia, en su origen y en los procesos sociales que la constituyen. Sin embargo, es una cultura que se encuentra fuera de la escuela y que dependerá del grado de sensibilización y formación alcanzada, por el maestro, en esta capacitación, para poder ser aprehendida y enriquecida por el propio maestro y sus alumnos.

En relación al **Ciclo 85-86** nuestra informante Patricia Meraz relata "la Coordinación Nacional se ve en la necesidad de asesorarse con personas que apoyan la parte pedagógica de la enseñanza, la parte cultural, la social... nos encontramos con un primer intento que fue el módulo social que más o menos se aterriza con una mujer que tiene la línea de García Canclini que es la maestra Patricia Safa; ella comienza a plantear algunos puntos de aterrizaje del concepto de cultura. En el módulo histórico nos fue terriblemente mal porque fue una historia completamente de libro, una historia, de lo que dirían los historiadores, de historiografía y entonces se vinieron más patentes los conflictos entre el concepto de cultura que se estaba manejando en el módulo social y el concepto de cultura que se estaba manejando en el módulo histórico"¹⁶⁴.

Alrededor de las diferencias entre el Módulo Social y el Histórico existen otras versiones, que contradicen lo anterior y que a continuación se rescatan.

El **Módulo Histórico** fue elaborado por Laura Barcia quien tuvo como experiencia profesional previa al PACAEP, entre otras, la elaboración de planes, programas y libros de texto de Ciencias Sociales de la Reforma Educativa, en el sexenio de Echeverría.

Ella retoma esta experiencia para argumentar la selección de los criterios teóricos que definieron la estructura del módulo. "... el haber trabajado con los científicos sociales de El Colegio de México me hace apropiarme de una serie de lineamientos para llevar los contenidos de las Ciencias Sociales a la escuela primaria... yo soy una pedagoga, entonces cuando tengo que entrar al marco teórico de una cuestión histórica siempre estoy pensando en cómo llevar esto a la escuela, que les sirva a los

¹⁶⁴

Meraz, Patricia. Entrevista realizada el 1o. de agosto de 1991.

maestros, que les sirva a los chicos; pero doy por bueno, si me late el producto, doy por bueno el marco que está atrás... no conozco y no sucribo, por desconocimiento otros enfoques teóricos que no sean los que sustentan el trabajo, por poner un ejemplo muy concreto aquí, de cómo organicé el material bibliográfico, es decir, como que soy digamos alumna de Josefina Vázquez o de Manríquez o de Luis González o de O'Gorman y me declaro hija intelectual, digamos o teórica, de este grupo de gentes, porque son el grupo de gentes con las que yo trabajé y porque me parece de lo más convincente su trabajo, de lo más serio y este es el tipo de trabajo al que me gustaría acercarme; por otro lado, sé que los maestros no tienen acceso a este tipo de material, porque todas estas personas pues dan clases o hacen investigación pero ni en la Universidad Pedagógica, ni en la Normal, todos ellos están en El Colegio de México o en la UNAM... tengo la impresión de que los materiales que circulan en las Normales son muy de tercera mano, son materiales ya traducidos entre comillas como para maestros y me parecía interesante el trabajo directamente con esos textos que escribieron esas gentes... hay una constante que es la calidad de los autores de estos textos y que cuando los hicieron, los hicieron pensando en los maestros... ellos ya habían hecho el ejercicio de aterrizaje salvo el texto de Alejandra Moreno que no está escrito para maestros, pero es parte de la Historia mínima de México, que es un gran trabajo de divulgación..."¹⁶⁵

Efectivamente, la Guía Didáctica, nombre que llevó la Antología de textos de la Etapa de Capacitación Intensiva del Módulo Histórico del ciclo 85-86 se compone de seis textos donde es posible ubicar diferentes épocas históricas; a partir del primer artículo escrito por Stavenhagen se presentan "La Era Virreinal", "La Educación en la Nueva España", "Meditaciones sobre México" y "México Colonial" para concluir con un texto de Laura Barcia titulado "Proyecto de Manual para el aprendizaje del español como segunda lengua" cada uno con su Guía General de lectura.¹⁶⁶

Dicha Guía Didáctica constituyó el material de apoyo para el Módulo Histórico cuyo objetivo fue definido en los siguientes términos: "Que el maestro de actividades culturales adquiera los elementos teóricos y metodológicos que propicien el reconocimiento de su devenir histórico -como individuo conformador de un entorno social y cultural- de manera analítica, en donde la reflexión crítica que se genere en función de los diferentes aspectos a abordarse, posibilite una aprehensión concreta de la historia, que reconozca un sentido de la historia particular y colectiva como parte integral de un determinado grupo social, en donde a partir de una propuesta metodológica (Método de Proyectos) que

¹⁶⁵ Barcia, Laura. Entrevista realizada el 30 de julio de 1991.

¹⁶⁶ SEP. PACAEP. (1985) Etapa de Capacitación Intensiva. Módulo Histórico. Guía Didáctica # 3.

involucre de manera participativa a docentes y alumnos al aprendizaje de la historia, abordándose de manera integral, destacando su interrelación con las diferentes áreas de conocimiento".¹⁶⁷

Como puede observarse dentro de la Guía Didáctica y el objetivo del Módulo Histórico en el ciclo 85-86 no hay ninguna referencia hacia el abordaje historiográfico del ámbito histórico del Plan, situación que además se confirma a partir de los temas y subtemas involucrados en el Módulo.

Lo anterior se complementa a través de la concepción teórica y metodológica que la autora nos permite inferir a través de su siguiente relato: "... yo hice esta aclaración, recuerdo que cuando el módulo de historia... dije yo no voy a hacer un módulo de historia que no tenga que ver con las otras ciencias sociales porque yo no soy historiadora y si algo tengo de especialidad es la enseñanza de las ciencias sociales, ahora si vamos a organizarlas alrededor de la historia perfecto, lo puedo hacer, ... porque ya en la historia descarnada ya no cree nadie, yo creo que ni los franceses del siglo pasado creían en eso... entonces, no puede ser solamente cuestión histórica... lo que yo proponía tenía que servir a lo que yo imaginaba que eran las actividades más beneficiosas para los niños y los maestros, que era reconocer en su propio ambiente, reconocer las riquezas históricas sociales y observar la sociedad a donde ellos tienen acceso, que cuándo se construyó el mercado, que cuándo entró la luz eléctrica, de qué año es la Iglesia, este tipo de cosas que las podrían relacionar, estrecharlo, abrir las puertas de la escuela para observar a su alrededor lo que estaba sucediendo y además permitía a los chicos o los mismos maestros guiados por el MAC del pueblo, o alguna persona que contara cómo era el puente, quién lo construyó... y apropiarse de las cosas y hacerlas suyas".¹⁶⁸

Su autora sólo participó como conductora del módulo en el Curso para Instructores, celebrado en esa ocasión en Pachuca, Hgo., es decir, como capacitadora de los maestros que cubrirían la impartición del módulo en las diversas sedes de la Etapa de Capacitación Intensiva del presente ciclo 85-86.

Al respecto nuestra informante nos comenta: "Bueno, lo que hallé en esta experiencia ya en la práctica, lo más rescatable es un programa de trabajo que elaboramos juntos, ... pero no hice más que corroborar lo que siempre sucede, la enorme diferencia de formación y de apertura de criterio y de capacidad de cambio que había entre lo que eran maestros de primaria y los que eran historiadores, los

¹⁶⁷ SEP. Subsecretaría de Cultura. Dirección General de Promoción Cultural. Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria. (1988) Informe de Actividades del PACAEP. Durante el ciclo 1983-1988 (Tomo I). p. 131.

¹⁶⁸ Barcia, Laura. Entrevista realizada el 30 de julio de 1991.

segundos, universitarios, estaban interesadísimos, yo diría más que los otros, en que este tipo de cuestiones se plantearan en la escuela primaria; los maestros son más resistentes al cambio... esa es la resistencia a renunciar a lo que durante años y años han estado repitiendo, que Juárez y los borreguitos y la flautita... como que en el trabajo de hacerse una información diferente para luego transmitirla, procesarla, hay una primera etapa de rechazo, de mucho rechazo...; es muy difícil que a los maestros les llegue esta información y lo hagan suyo y lo hagan propio ¡ah! como sólo lo saben los universitarios, entonces es una cosa de la burguesía...".¹⁶⁹

Además de las resistencias y del rechazo iniciales hacia la propuesta del módulo, Laura Barcia nos comenta que también se logró aplicar el Método de Proyectos a través del contenido histórico del Módulo. "... cuando me entregan los materiales del PACAEP que sustentan éste y me entregan la Bibliografía yo decido y pido permiso para no hacer un Programa de trabajo para los siete días de duración, lo que voy a hacer es aplicar el Método de Proyectos porque es muy difícil de transmitir una cosa que nunca has hecho... yo no es por presumir pero fui la única que abordé el método de proyectos, lo hicimos nosotros en espejo con el propio módulo... se hizo la visita, se hizo todo, ellos mismos, los del Módulo fueron al Convento de San Francisco, a ver el Archivo Nacional de las Fotografías, vieron todo, trajeron su reporte, hablaron con las gentes, hicieron, diseñaron su material, controlaron sus tiempos, evaluación, todo... y se imprimió en mimeógrafo mientras estaban los bailables porque fue también muy notorio en la clausura, fue un festival como de escuelita, muy vulgar, como de carpa; mientras mis alumnos estaban imprimiendo."¹⁷⁰

El Módulo social, como ya se mencionó anteriormente estuvo, a cargo en este ciclo 85-86 de Patricia Safa. La autora, nos remite a su primer contacto en el PACAEP para después fundamentar su propuesta de estructuración no sólo en este ciclo, sino en los subsiguientes, contemplando también su participación como elaboradora del módulo histórico en los ciclos posteriores 86-87 y 88-89 del periodo analizado en esta tesis.

"Quiero recordar cuando era instructora más que cuando era autora; la primera vez que me presento ante el grupo de PACAEP como instructora, nos dan una preparación sobre cómo trabajar el tema de cultura con el maestro, o sea, básicamente había tres planteamientos que de alguna manera pretendían presentarse como coincidentes; un Margulis que nos planteaba un tipo de problemas sobre la resistencia cultural, Bonfil trabajaba sobre las razones de las desigualdades culturales, lo propio y lo ajeno, lo popular

169

Barcia, Laura. Entrevista realizada el 30 de julio de 1991.

170

Ibidem.

y García Canclini que hace otro planteamiento¹⁷¹. Dicho en el fondo, los tres planteamientos no eran tan compatibles, había un espacio de confusión desde el punto de partida que nosotros tratábamos de conciliar frente a los maestros, pero al mismo tiempo, sin entender muy claro lo que estábamos hablando, bueno su instancia natural..."¹⁷²

En relación con esta primera época, nuestra informante plantea que ella percibía una intención de cambiar un estilo docente y por empezar a generar una preocupación: por vincular lo que hacía la escuela y la comunidad con la cultura y los niños; sobre lo que habría que hacer para vincular la vida de los alumnos con la escuela "... pero se quedaron más bien en la comprensión de cada uno de los textos en lugar de discutir realmente lo que la escuela enseñaba, la cultura y la comunidad..."¹⁷³

Desde el PACAEP la cultura estaba propuesta como un vínculo entre la educación y la comunidad "... era un puente muy novedoso y muy difícil de tejer, vamos, y de alguna manera también había lecturas teóricas, pero no había discusiones muy explícitas en relación con el trabajo del magisterio, yo creo que esa fue como la primera parte del PACAEP..."¹⁷⁴

Después, como elaboradora del módulo social tuvo que responder a la exigencia de tejer el encuentro entre lo que sucede en la escuela y la comunidad, a su vez, pasar de las diversas definiciones de cultura al trabajo educativo.

Dichas tareas llevaron a la autora, y al PACAEP mismo, a definir a la caracterización cultural de la comunidad como el puente o la mediación entre educación y cultura. "... desgraciadamente los primeros años y tal vez hasta los últimos años este puente fue considerado una tarea más... para los maestros significaba hacer un inventario de los museos, bibliotecas, mercados, centros de la comunidad, más que un planteamiento metodológico en sí mismo, metodológico y pedagógico por sí mismo; se proponía que desde el punto de vista del magisterio la caracterización cultural sirviera al maestro para entender el terreno en donde estaba pisando, para compender a sus alumno, para captar cuáles son el tipo de problemas que tenían... y creo que en muy pocos casos se logró este objetivo..."¹⁷⁵

171 Se refiere a la relación de la cultura popular en la cultura de masas y de élite.

172 Safa, Patricia. Entrevista realizada el 18 de septiembre de 1991.

173 Ibidem.

174 Ibidem.

175 Ibidem.

Patricia Safa, en relación con esta problemática, nos remite a varias cuestiones: por un lado había varios caminos paralelos cuyos objetivos no coincidían, por ejemplo, el módulo pedagógico planteaba la dimensión cultural del proceso enseñanza-aprendizaje desde un enfoque pedagógico; mientras que el módulo social y el módulo histórico (ciclos 86-87, 87-88 y 88-89) tenían una perspectiva más antropológica, en estos dos módulos el planteamiento se basaba en lo que un niño debía aprender de historia, ciencias sociales, de su comunidad desde la Antropología, no desde la Pedagogía.

Por otro lado, siguiendo el orden de lo que la autora explicita, estuvo presente la cultura magisterial, "muy propia, muy cerrada, muy interiorizada" a partir de la cual aparecía un rechazo y al mismo tiempo una fascinación frente a los profesionistas universitarios.

Por último, la tradición y la burocracia magisteriales que remitían el trabajo cotidiano del maestro a llenar papeles, reportes y trámites "... las autoridades del magisterio no ayudaban a entender esa propuesta, ahí, ellos decían: te puse de MAC, al mes enséñame que eres MAC, dame la caracterización de la comunidad; entonces, agarraban el censo, contaban los mercados, los cines, contaban los teatros y llenaban un reporte y ya llenaban la caracterización de la comunidad... yo creo que la caracterización cultural de la comunidad fue la mayor frustración...".¹⁷⁶

En torno al planteamiento teórico que sustenta el módulo social en este ciclo y los módulos histórico y social de los siguientes períodos de los cuales Patricia Safa es autora, se vislumbra una heterogeneidad de posturas que a continuación intentarán ser caracterizadas con base en los textos producidos como Guías Didácticas o Antologías.

El módulo social ciclo 85-86 se apoya en una Guía Didáctica que contiene, según su "Presentación", tres tipos de materiales:

1. " Lecturas que faciliten la discusión y comprensión de una manera de acercarse al estudio de la cultura y la identidad; como temas importantes para el trabajo de los MAC en su relación con la vida de la comunidad con la que tiene contacto.
2. La segunda parte incluye materiales donde se discutirá la relación escuela-familia-comunidad, partiendo del supuesto que en la formación infantil participan una serie de

¹⁷⁶

Safa, Patricia. Entrevista realizada el 18 de septiembre de 1991.

instancias en prácticas de socialización donde el niño va aprendiendo a organizar e interpretar el mundo que le rodea, a interactuar con él y sus personajes, donde él va aprendiendo a ser parte de la historia de su comunidad.

3. La tercera parte se centra fundamentalmente, a brindar instrumentos metodológicos para el trabajo de los MAC en la caracterización de la comunidad, en la formulación de problemas a investigar, como una actividad, que es ella misma, un medio para conocer y participar en la vida de la comunidad".¹⁷⁷

Patricia Safa, integra a la antología del módulo social dos artículos suyos denominados "El quehacer cultural de los procesos educativos" y "Caracterización de la comunidad y el trabajo de investigación". En su contenido podemos identificar algunos referentes teórico-metodológicos que apoyaron la definición del módulo social ciclo 85-86 y subsiguientes, dentro del período analizado.

En el primer texto "El quehacer cultural de los procesos educativos", identificamos una introducción que remite al lector a la reflexión sobre los procesos de socialización institucionales, familiares, escolares que se continúan a todo lo largo de la vida del individuo, sin embargo, las acciones que se presentan en dichos procesos de parte de la familia y la escuela son acciones no armónicas, sino en conflicto muchas de las veces. Por tal motivo la eficacia de la escuela sobre la socialización del niño depende de que dicha institución se relacione en todo aquello que forma parte del mundo infantil. Por otra parte, se dice que el niño trae consigo sus pertenencias por lo que el vínculo niño-escuela "puede ser reinterpretado positivamente en una acción conjunta que participe y responda a las necesidades de la comunidad y de acuerdo a las especialidades de la misma".⁷⁸

El texto en sí empieza a considerar al sistema educativo como parte de una sociedad, que se define y constituye a partir de ciertas tradiciones y formas de pensar de esa sociedad en particular, por ello el hecho educativo es una construcción histórica y la educación se constituye a partir de los fines y funciones asignados por esa sociedad.

¹⁷⁷ SEP. PACAEP. (1985) Etapa de Capacitación Intensiva. Módulo Social. Guía Didáctica. # 2. pp. 3-4.

¹⁷⁸ Safa, Patricia. "El quehacer cultural de los procesos educativos". En: SEP. PACAEP. (1985) Etapa... p. 245.

Posteriormente desarrolla el concepto de socialización constituido como fenómeno universal en el tiempo y en el espacio cuyo carácter de constitución es particular, histórico y concreto, responde a necesidades sociales tales como dar un nombre, una identidad, y una pertenencia grupal a los sujetos de la educación.

En este proceso de socialización el niño aprende a ser parte de su sociedad y la sociedad a su vez lo moldea y lo prepara para su incorporación.

De esta manera aparecen ligados la educación, la socialización y el aprendizaje.

Por último la autora define, retomado el planteamiento durkheimniano, el sentido restringido de la educación como la acción que los adultos ejercen sobre las generaciones más jóvenes con el fin de transmitir los conocimientos y habilidades necesarias para que se incorporen y formen parte del grupo y la sociedad a la que pertenecen y el sentido amplio de la socialización que la vincula con los aprendizajes inherentes a toda la vida del ser humano en donde colaboran diferentes instancias como los medios masivos de comunicación, la comunidad, la calle, los amigos, el trabajo¹⁷⁹.

A partir de lo anterior, aborda a la familia y a la escuela como instituciones que colaboran en el proceso de socialización de manera privilegiada. La escuela, según el planteamiento retomado y no explícito, en este caso, de Ruth Paradise (1974) y de Elsie Rockwell (1982), es definido como un tiempo y en espacio especial, con ritmos y disciplinas; es además un lugar de socialización para el trabajo.

La familia y el proceso de socialización dentro de la cual se inserta el individuo son la base de la identidad, de la pertenencia grupal y del desarrollo particular del ser.

Sin embargo, "todo proceso de socialización cumple con esta acción positiva de identificación y adaptación, la cual no deja de ser conflictiva y contradictoria en la medida en la que se ejerce una realidad no homogénea sino divergente en los grupos y clases que la componen y en las relaciones que entre ellos se establecen"¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Safa, Patricia. "El quehacer cultural de los procesos educativos". En: SEP. PACAEP. (1985) Etapa... p. 245.

¹⁸⁰ Safa, Patricia (1985) "El quehacer cultural ..." Op Cit p. 250

Párrafos mas adelante, la autora vincula los procesos de socialización con el quehacer cultural, definido este último como proceso de significaciones y como prácticas que los hombres construyen al relacionarse con el ambiente físico y social. Dicha definición se apoya en una concepción simbólica de la cultura que se refuerza aún más con la afirmación que hace la autora: "En estos procesos se aprenden formas de percepción y de acción, se conforman hábitos donde se delimita el margen de posibilidades y alternativas que se viven en una vida cotidiana"¹⁸¹, afirmación que nos acerca al planteamiento de Pierre Bourdieu en torno a habitus culturales.

Al final del texto aparecen dos apartados 1. La escuela y su vida cotidiana y 2. Relación familia-escuela que entrelazan los elementos anteriores con los planteamientos del PACAEP.

El segundo texto de la autora "Caracterización de la comunidad y el Trabajo de investigación" parte de la definición del propósito de la caracterización de la comunidad que es "contribuir en el conocimiento del contexto social, de un ambiente físico y natural, como también , de las prácticas culturales - lengua, tradiciones, costumbres, etc - los recursos, los oficios y formas de organización para el trabajo, etc. Es decir, conocer las expresiones y prácticas materiales y simbólicas de la comunidad a la que los niños pertenecen. Se propone la caracterización de la comunidad como un trabajo que es en sí mismo, una práctica del quehacer cultural"¹⁸².

El texto hace continuamente referencia al planteamiento del PACAEP, al trabajo del maestro, a la realidad de los niños; por ello, se abre una segunda definición vinculada estrechamente con el trabajo del maestro, y dice: "La caracterización cultural de la comunidad es un instrumento de trabajo que le permite al maestro conocer a la comunidad con el fin de detectar los elementos que identifican a los niños como miembros de ella, para reforzar y permitir una acción positiva de quehacer cultural donde los niños sean activos, receptores y participantes de los mismo. Este instrumento no solo facilita el conocimiento de la comunidad donde se trabaja sino que además es una forma de trabajo con y para los niños, ya que es una actividad que se realiza con ellos. Conocer a la comunidad es una actividad que involucra a todos. Esta actividad despierta en los niños la curiosidad por investigar y conocer; es rica en estímulos que desarrollan el interés por el aprendizaje y, es un mecanismo que estimula la imaginación para adecuar la educación a las necesidades locales, regionales y nacionales como una forma que promueve, consolida y fortalece la identidad y la pertenencia"¹⁸³

¹⁸¹ Safa, Patricia (1985) "El quehacer cultural ..." Op Cit p. 251

¹⁸² Safa, Patricia (1985) "Caracterización de la comunidad y el trabajo de investigación" En: SEP PACAEP Etapa de Capacitación Intensiva módulo social, p. 261

¹⁸³ Idem p. 263

El documento, posteriormente se divide en dos secciones I) La caracterización cultural de la comunidad que enfatiza la importancia del conocimiento del contexto de la acción pedagógica y al mismo tiempo permite presentar la investigación como un instrumento que en sí mismo constituye una forma de participar en la vida de la comunidad; y II) El método de investigación que pretende propiciar la reflexión sobre los pasos a seguir en todo proceso de conocimiento. Se parte del supuesto de que el investigador formula el problema a abordar, siendo esta pregunta quien ordena y determina los instrumentos, los lugares y los personajes que van a intervenir para resolver el problema que generó el proceso.

En síntesis, este ciclo 85-86 representa otro intento del Plan para concretar su propuesta de formación docente. En el módulo histórico resalta la experiencia de Laura Barcia (pedagoga con especialidad en la enseñanza de las ciencias sociales en el Colegio de México y la UNAM) en el estudio del enfoque multilineal del proceso histórico, para el abordaje de la didáctica para la práctica de la historia y el trabajo de campo referidos en el Método de Proyectos del PACAEP.

En su propuesta Laura Barcia parte de reconocer el propio ambiente de los niños y maestros, las riquezas históricas sociales y observar la sociedad a la que ellos tienen acceso. Aquí se vuelven a abrir las puertas de las escuelas, como si éstos conocimientos culturales solo se encontrarán en un ámbito externo a la vida escolar, a su vez, ella resalta el distanciamiento existente entre los maestros, sus saberes y prácticas, y el análisis de procesos histórico-sociales.

El módulo social en este ciclo 85-86, recupera en su objetivo la relación entre vida cotidiana de los niños y procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica, de entrada, una concepción de cultura como dimensión de los procesos escolares y lleva a la autora, Patricia Safa, a la necesidad de recuperar el vínculo entre lo que la escuela enseña, la cultura y la comunidad; tejer el encuentro entre escuela y comunidad así como entre concepciones de cultura y trabajo educativo. La respuesta se retoma del mismo PACAEP en la Caracterización Cultural de la Comunidad.

Sin embargo, esta respuesta constituyó una trampa, como un círculo vicioso que problematizaba las concepciones culturales hasta el momento existentes, las tareas concretas

que se entendían como recolección de información, por los maestros, mas que como un proceso metodológico cultural y educativo opuesto a los procesos administrativos, metodológicos y didácticos propios de la cultura magisterial y a los diversos enfoques en los módulos del PACAEP.

El intento realizado en esta ocasión, para el módulo social, partió del estudio de:

- a) Cultura e identidad en la comunidad
- b) Relación escuela-familia-comunidad, enfatizando los procesos de socialización
- c) Metodologías para formular problemas de investigación-acción

En el inciso (a) se vuelve al concepto de cultura pero vinculándolo con identidad, reproducción social, pluralismo, unidad nacional, resistencia cultural, diversidad cultural, vida cotidiana, pertenencia grupal e histórica. En este sentido el concepto cultural se complejiza y toma diferentes posiciones teóricas de las ciencias sociales para enlazar una concepción antropológica, simbólica con objetivaciones y subjetivaciones que tocan la vida cotidiana de los sujetos de la cultura

Dentro del inciso (b) el eje vertebrador del estudio de la escuela, la familia y la comunidad se constituye a través de los procesos de socialización que dichas instancias sociales promueven. Aquí podemos rescatar el sentido de la transmisión cultural como elemento estrictamente de la sujeción del individuo a una cultura en particular, en donde las instituciones contradictorias disímiles contribuyen a la constitución de identidades.

La perspectiva funcionalista histórica y etnográfica de la educación y la escuela permiten a la autora del módulo ubicar la vida cotidiana de la escuela y los aprendizaje sociales, que promueve, en relación con la familia y otras instituciones sociales de la comunidad.

El inciso (c) es apoyado por un texto que la autora del módulo, Patricia Sefa, tiene que elaborar, al no encontrarse en el medio textos que sinteticen los elementos necesarios para la

investigación docente en torno a prácticas simbólicas de la comunidad con las que los niños se identifican. Aquí no se trata de estudiar de manera infinita a la comunidad, sino de reconstruir aquello que promueve, consolida y fortalece la identidad y la pertenencia como contexto de la acción pedagógica.

En ello encontramos un mejoramiento en la precisión metodológica en torno al abordaje de la cultura, sin embargo, ésta se nos devuelve como contexto de la educación escolar y no como una dimensión de lo que acontece en la escuela.

A partir del **Ciclo 86-87 y durante los ciclos subsiguientes del período analizado**, Patricia Safa, la autora de los módulos histórico y social afina las propuestas para la realización de la Caracterización Cultural de la Comunidad y replantea el abordaje de la historia en tanto práctica de participación social; agrega textos como el de Julio de la Fuente "La escuela primaria y las necesidades indígenas", el de Bryan Roberts "Educación" así como su artículo "Como se forman los niños populares. Escuela y Familia"; a su vez, realiza cambios en la estrategia didáctica y abre explícitamente la dirección del trabajo del maestro hacia el estudio de los procesos de socialización, transformación y reproducción social que se dan en la escuela.

En síntesis, el diseño de estos módulos histórico y social, ejemplifica otro de los niveles de concreción del planteamiento cultural-educativo del PACAEP.

El desarrollo de los diseños de estos módulos y sus puestas en operación, desde el punto de vista de las autoras e instructoras, permiten constatar los esfuerzos realizados, la evolución y la contrastación de las concepciones de la cultura y su relación con la educación, la escuela, los maestros, y los niños para una formación docente dirigida al magisterio de la educación primaria.

Sin embargo, este nivel de acercamiento, además de los otros alcanzados, en el desarrollo del presente trabajo, requieren de un proceso de síntesis que nucleee las concepciones más representativas que aparecen con mayor peso, al interior de los análisis realizados.

De ahí la necesidad de abrir un tercer capítulo que sintetice las conceptualizaciones de cultura entramadas en el análisis documental realizado, y al mismo tiempo, permita identificar y definir con mayor puntualidad la dimensión cultural en la escuela concebida por el PACAEP.

CAPITULO III. LA DIMENSIÓN CULTURAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE EL ANÁLISIS DEL PACAEP

A partir de las relaciones esbozadas entre la cultura social y antropológica con la cultura escolar, dentro del desarrollo del primer capítulo, así como de los conceptos y discursos educativo-culturales analizados en el segundo capítulo, dirigiré la atención hacia la dimensión cultural de la educación primaria, tomando a los referentes identificados dentro del análisis que se viene realizando del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Pimaria.

Este tercer capítulo se apoya en la reconstrucción teórica de los conceptos, contenidos, reflexiones y preguntas que se fueron explicitando a lo largo de los dos capítulos anteriores, con la finalidad de arribar a un nivel de análisis más profundo e integrativo que permita precisar la forma en que se involucran la cultura y la escuela en las concepciones teóricas de la cultura, los discursos políticos, las relaciones entre educación y escuela, los maestros y su práctica docente, el niño, el aprendizaje, desde el vínculo entre escuela, familia y comunidad, creados por el PACAEP y algunas de sus concreciones en los módulos histórico y social.

Dicha reconstrucción permitirá ubicar el discurso del PACAEP dentro del campo de análisis de la cultura y la educación así como enriquecer el campo en si mismo.

3.1. Desde la teoría de la cultura...

La cultura en el PACAEP se define como un circuito donde las ideologías y los procesos sociales se expresan dando lugar a culturas de élite, culturas de masas y culturas populares, se presenta como un factor esencial para la participación en el desarrollo integral del país heterogéneo, lleno de riquezas, mosaico cultural que constituye nuestra identidad nacional. La cultura también es un modo de vida, de atender el pasado, el presente y enfrentar el porvenir. Abarca una manera de ver al mundo, de resolver problemas, de vivir, incluye manifestaciones y expresiones artísticas, procesos históricos y sociales que constituyen el sustrato de nuestra identidad, actividades científicas y tecnológicas [herramientas] así como prácticas recreativas y de esparcimiento, por lo que no se restringe a las bellas artes.

Es un proceso incesante de creación y recreación individual y colectivo de los distintos sectores sociales. Refiere productos materiales y espirituales producto del quehacer inagotable de la sociedad. Es un proceso de producción colectiva e histórica.

Su manifestación y desarrollo corresponde a todos los individuos pertenecientes a una cultura en particular. Según José Luis Hernández, el concepto de cultura propia en el Plan permite identificar la relación del individuo con la cultura, es un referente inicial presente en todos los procesos culturales. Su abordaje la proyecta, por un lado, hacia el todo, de lo local a lo estatal, de lo regional y nacional a lo universal; por otro lado, la relaciona con la cultura popular que se da en el salón de clases, en la familia y en la comunidad.

La cultura propia, como ya se explicitó en el capítulo anterior, es un concepto creado por Guillermo Bonfil Batalla¹⁸⁴ quien lo analiza en términos del control cultural, partiendo de la pregunta ¿cuál es la cultura propia de las diversas unidades sociales del mundo subalterno: pueblo, clases, comunidades?. Es la visión del mundo en la cultura propia, es la capacidad social de la producción cultural propia, es fundamento, reducto, germen, ahí están en devenir histórico medios y elementos del mundo subalterno. Se encuentra conformada por dos ámbitos: el de la cultura autónoma y el de la cultura apropiada.

Los límites de la cultura propia están en la posibilidad de reproducción del grupo como unidad social culturalmente diferenciada. Dicha reproducción es constatada por la presencia de una identidad diferenciada, en donde los individuos reivindican la existencia de la cultura propia en el ámbito de la iniciativa y la creatividad en todos los órdenes de la cultura.

Bonfil expresa que en un mismo Estado las clases subalternas se diferencian del pueblo colonizado en lo que se refiere a la naturaleza y condición de su cultura propia. Así, las clases subalternas no poseen una cultura diferente, participan de una cultura general de la sociedad de la que forman parte pero un nivel distinto ya que las sociedades clasista y estratificadas presentan desniveles culturales correspondientes a posiciones sociales jerarquizadas. Las decisiones fundamentales de la sociedad clasista se encuentran centralizadas por las clases dominantes, pero éstas se relativizan considerando que la sociedad en conjunto tiene cultura propia porque cuenta con vías culturales propias para resolver conflictos inherentes al

¹⁸⁴

Ver Bonfil B. Guillermo (1982) "Lo propio y lo ajeno" En: Colombres (Comp) La cultura popular

antagonismo de clases interno. Todo ello en una sociedad capitalista que promueve la industrialización, la enajenación y la imposición cultural en relación con un mundo subalterno visto como consumidor, no como productor cultural.

Dichos planteamientos se inscriben en la concepción del PACAEP de cultura de clase o subcultura, que es el resultado histórico que expresa condiciones concretas de vida de los miembros de esa clase, sus luchas, proyectos, historia, su carácter subalterno. Es parte de la cultura de la sociedad en su conjunto, no es otra cultura sino una alternativa posible para esa sociedad total.

La cultura para Bonfil es un capital tangible, es útil para la vida cotidiana y se constituye por conocimientos, prácticas, hábitos, creencias y valores que se forman y transforman históricamente y se transmiten socialmente de generación en generación. No es adorno superfluo sino ejercicio potencial que la historia ha creado, mantenido, diversificado en el pueblo a través de sus luchas.¹⁸⁵

El concepto de diversidad cultural en Bonfil posibilita entender y usar un patrimonio más rico, un aspecto mayor de experiencias, alternativas, un recurso multiplicado como base y estímulo de constante creatividad. En México, según Bonfil, la diversidad cultural es el resultado de la historia de la lucha protagonizada durante siglos por clases y pueblos oprimidos del país. Es el resultado también de su resistencia y la afirmación de su propia personalidad.

De ahí que la cultura nacional nunca es uniforme, es un espacio para el encuentro, para el diálogo, la fertilización recíproca entre diversas culturas legadas por la historia al pueblo mexicano. Esta historia yace como razón de la diversidad étnica y cultural y no puede ser traicionada por una política en contra del pluralismo étnico y cultural de la cual depende el futuro real del país.

Todos estos planteamientos de Bonfil, inscritos en una concepción simbólica de la cultura, entramada en luchas políticas sostenidas históricamente por las diferentes clases o grupos sociales, ponen en juego medios y elementos culturales a partir de una visión del mundo que

¹⁸⁵

Ver Bonfil B. Guillermo (1982) "Lo propio y lo ajeno" En: Colombres (Comp) La cultura popular

define y organiza la cultura propia que está en relación con la cultura ajena, impuesta, enajenada donde el mundo subalterno pretende ser sometido.

Esta perspectiva que nos ofrece el concepto de cultura propia es retomada por el PACAEP, en el Documento Rector 1984, al tratar de que el niño se reconozca como miembro de una comunidad, haga suyos sus valores y pautas de comportamiento, logre pertenencia, arraigo, valoración de la propia cultura para un intercambio fructífero con los otros. Posibilitando en él, el acceso a bienes y valores que conforman el patrimonio cultural, el disfrute y la obtención paulatina de elementos y códigos necesarios para apreciar y hacer suya la riqueza cultural que constituyen tales bienes.

Cabe señalar que en el PACAEP el problema del control cultural y las relaciones entre clases subalternas y pueblo colonizado, tratados por Bonfil, dejan fuera la conceptualización del control político y cultural, el problema del poder en relación a los procesos culturales, como si todos accediéramos a la misma cultura desde el mismo lugar y con las mismas posibilidades.

La cultura representa la sociedad, las relaciones de producción, cumple la función de reelaborar estructuras sociales e imaginar nuevas, contribuye a reproducir, transformar e invertir relaciones de producción, según el planteamiento que García Canclini utiliza para relacionar a la cultura con la ideología.

De este autor el PACAEP, en el Documento Rector 1984, toma la definición de cultura como proceso incesante de creación y recreación individuales y colectivas de los distintos sectores sociales.

En el Programa de Capacitación, a su vez, resalta la aportación de García Canclini en las definiciones y distinciones entre la cultura de élite, que enfatiza los procesos de producción cultural, a los creadores de esa cultura que se va constituyendo como patrimonio universal; la cultura de masas que se preocupa por los procesos de circulación cultural, en donde el proyecto transnacional de la cultura y los medios masivos de comunicación tienen un papel fundamental en la distribución de sus contenidos, valores y productos; y por último, la cultura popular que se define a partir del propio consumo de procesos culturales generados, creados en condiciones concretas y simbólicas específicas.

Sin embargo, toda la riqueza de los planteamientos gramsciano y bourdieuniano se diluyen en el Plan, al no interrogar sobre el papel de la cultura entre las relaciones del Estado y sociedad civil, al no referir los procesos de reproducción cultural e ideológica en los que los niños, los maestros, los padres de familia, la misma escuela, la comunidad se encuentran involucrados. No se hace referencia al habitus, ni a la institucionalización, objetivación, subjetivación de la cultura. No existe interrogación sobre el lugar del sujeto de la cultura, ni tampoco sobre la cultura particular con la cual entra en relación. La cultura en el PACAEP pierde la idea de violencia, de lucha cultural, de hegemonía, de acceso diferenciado, de jerarquización impuesta, característica tanto de Bonfil como de García Canclini.

Por último, en relación a estos dos autores considerados por los creadores del PACAEP como referentes conceptuales fundamentales del Plan cabe señalar que mientras que Bonfil Batalla trabaja con el concepto de cultura para fortalecer desde dentro a la cultura, sin aislarla, más bien historizándola y encontrando en ella sus sentidos y posibilidades de lucha y sobrevivencia, García Canclini trabaja a la cultura en cuestión desde su dinámica propia en la interacción que se produce con los elementos culturales, con las culturas externas.¹⁸⁶

La cultura en el PACAEP es definida a través de su relación con la educación, es el contenido de la educación, es el medio para el proceso educativo, es un fenómeno al cual va dirigida la educación, es también un instrumento para la práctica docente, para la labor educativa diaria, para el curriculum.

3.2 Desde el discurso político...

El discurso político que retoma el Plan para fundamentar su creación, desarrollo y ejecución, permite enfocar la atención en la vinculación que el Estado concibe entre la cultura y la educación ; concretamente entre la política educativa y la acción cultural.

¹⁸⁶

Esta idea se confirma al revisar la producción de García Canclini en textos posteriores al período analizado en el PACAEP, en donde la teoría de los campos culturales de Bourdieu y los procesos que él llama de hibridación cultural, explican la eliminación de la separación clásica de cultura de élite, cultura de masas y cultura popular dentro del proyecto transnacional de la cultura, que produce, entre otras, la desterritorialización y la descoleccionalización de la cultura.

Se habla de afirmar la identidad a través de actividades educativas y culturales, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y de una serie de estrategias educativo-culturales dirigidas al curriculum y a la práctica docente de las escuelas primarias.

Se trata de fortalecer los valores nacionales y la historia de México, de promover el conocimiento del patrimonio nacional y universal, de revisar y enriquecer los contenidos culturales de los diferentes niveles educativos.

De desarrollar oportunidades para el trabajo creativo, para apreciar la cultura regional y el arraigo al lugar de origen, la formación de las culturas populares, la participación regional en la determinación de contenidos culturales respondientes a las peculiaridades y necesidades de cada Estado de la República; sistematizar actividades culturales a través de planes y programas que respondan a intereses, expectativas y características de los alumnos, de caracterizar a la ciencia y a la tecnología como parte de la cultura y con posibilidades de arraigo en la cultura nacional y en la formación de los niños. En dicho discurso todo es armónico, la cultura se reconoce como diversa pero relacionada con un eje articulador, así puede entrar a la escuela y potencializar la formación de los educandos.

De la Consulta Popular de 1983, se retoma el concepto de cultura como factor esencial en el desarrollo integral del país, la idea de renovación cultural y fortalecimiento de la identidad nacional a través de la recuperación de: 1) la palabra de todos, 2) de la memoria, 3) del conocimiento, 4) de los espacios territoriales y 5) de la identidad.

La promoción cultural que se propone, dice responder a las demandas de diversos sectores del país con culturas de acceso y participación recuperadas y entremezcladas por el Plan en una estrategia de formación de profesores de la escuela primaria pública del país. Dicha política de rescate y preservación de la cultura mexicana y de las expresiones locales es acompañada por el primer gran intento de descentralización educativa que recientemente se ha venido convirtiendo en una realidad.

Del artículo 3o constitucional el PACAEP toma la concepción de la formación de individuos:

- responsables
- autodisciplinados
- interesados en conocer el mundo en que viven y en cambiar las cosas
- capaces de disentir y proponer alternativas constructivas
- con gusto por la vida en todas sus manifestaciones
- arraigados a su comunidad
- que aprecien y disfruten su patrimonio cultural
- participen en el rescate y preservación del patrimonio cultural
- sin prejuicios raciales, sexuales, sociales, ideológicos o de cualquier otra índole
- capaces de relacionarse entre sí y en cualquier circunstancia
- con 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.

De la Ley Federal de Educación se retoma el concepto educativo que refiere procesos de enseñanza-aprendizaje en los cuales se transmite la cultura. Así, la educación y la cultura no tienen porque aparecer desarticulados, llevar procesos culturales por una lado, y de educación por otro; diferenciar procesos de información de procesos de formación. Se partió desde el principio de una idea de cultura como actividad curricular no como actividad extraescolar, como actividad de fondo o sustento de la propia escuela y del maestro como transmisor de cultura, valores, historia, arte.

Los artículos 2 y 44 de esta Ley definen a la educación como medio de adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es a su vez, un factor determinante en la adquisición de conocimientos y en la formación del hombre con sentido de solidaridad social y por último, es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, basado en principios de libertad y responsabilidad que aseguran la armonía de las relaciones entre educandos y educadores, dicho proceso educativo, además, desarrollará la capacidad y las aptitudes de los educandos para aprender por sí mismos y promoverá el trabajo en grupo

para asegurar la comunicación y el diálogo entre instituciones públicas y privadas, padres de familia y educandos y educadores.

De la estructura programática y metas de proyectos 93 de la Dirección General de Promoción Cultural el Plan retoma el objetivo que define a la educación como desarrollo integral de acceso y participación activa dirigida al proceso cultural de la comunidad, las políticas de participación de la comunidad educativa en la planeación y ejecución de planes educativos, de generación de autosuficiencia institucional para la determinación y el desarrollo de programas culturales según características y necesidades específicas, diversificación de contenidos, métodos y técnicas de acción cultural dirigidas por la pluralidad cultural y las necesidades actuales, respuesta a la características evolutivas y socio-culturales de los educandos.¹⁸⁷

De esta misma Dirección retoma los siguientes elementos de justificación: los contenidos culturales deben dirigirse a eventos culturales que no traten de manera parcial y restringida a la cultura, desvirtuando o deformando las actividades y valores culturales, extinguiendo el desarrollo, la imaginación y la capacidad crítica y autocrítica; la descentralización y democratización de la cultura debe darse a través de programas de desarrollo cultural para el sistema educativo; propiciar tanto cambios de actitudes respecto a fenómenos culturales como la renovación de conceptos, enfoques y métodos, experiencias cotidianas de participación cultural, conocimiento de la pluralidad y revaloración del patrimonio y la identidad; y por último, la política de alentar las iniciativas y movilizar las potencialidades de maestros y alumnos.¹⁸⁸

En síntesis el PACAEP busca crear una atmósfera cultural dentro de los planteles de la SEP, crea un programa de difusión y promoción cultural para educadores y educandos, las actividades culturales que vislumbra en su ejecución ponen la atención a posibilidades, necesidades y características de distintos sectores de la población y diseña una estrategia de formación de recursos humanos para el desarrollo de las actividades culturales. Todo ello en completa identificación con las atribuciones de la Dirección General de Promoción Cultural de la SEP. En este sentido la cultura aparece como externa a los educandos y educadores, por ello hay que formar para posibilitar su desarrollo.

¹⁸⁷Retomando lo señalado por Poot G., F. Análisis de la formulación y desarrollo del PACAEP¹⁸⁸

Idem

Pretende el PACAEP, a través de la educación: 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 avances científicos, artísticos y tecnológicos transmitidos por la modernidad a través de los medios de comunicación; impulsar el uso de los medios de comunicación 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: conocer, apreciar, disfrutar, rescatar, conservar, recrear y transformar, la cultura local, regional, nacional y universal, el patrimonio cultural, la pluralidad cultural y el sentido de solidaridad nacional e internacional a través de acciones educativas que posibiliten, por un lado, el acceso y disfrute de bienes y servicios culturales, y por el otro, la participación en actividades culturales y alternativas de creación.

Así, el PACAEP, en su discurso pretende colaborar en la integración de diferentes ámbitos de la vida del educando (niño de la escuela primaria), en su formación integral y en el fortalecimiento de su identidad cultural, a través de la participación y trascendencia de la familia, la comunidad y la sociedad.

Y se dirige a la comprensión de la realidad social, política y cultural de nuestro país, en donde participan diferentes sujetos y se realizan diversas prácticas sociales; a través del proceso educativo en la educación básica que complementa, reproduce, consolida y transforma la vida escolar.

El concepto cultural 'amplio' se enriquece a partir de su vinculación con la educación, la escuela, los maestros y los niños

3.3 Desde la educación y la escuela...

A partir de los planteamientos del PACAEP 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. Es un espacio abierto y vinculado estrechamente con la comunidad ó barrio a través de un movimiento que articula diferentes sujetos e individuos que hablan de su acceso y

participación de/en la cultura moderna, así como de su pertenencia a una clase social y a una historia cultural.

Este punto de vista es congruente con los planteamientos antologados en los materiales bibliográficos que el Plan ha venido utilizando para la capacitación del maestro de actividades culturales, tales como los textos de Ezpeleta y Rockwell (1982); Rockwell y Ezpeleta (1983); Rockwell (1980) y Paradise (1979), que nos hablan de los procesos singulares escolares contruidos, entre alumnos y maestros que van más allá de sus roles tradicionales, roles de aprendices y enseñantes; que 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 así como en torno a las tradiciones comunitarias. Dichos procesos dan cuenta de las relaciones que se ponen en juego, entre intereses e historias inmediatas y mediatas de los sujetos involucrados, del poblado y de la escuela.

Para Justa Ezpeleta 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. (Ezpeleta, 1986).

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 educativa docente no sólo como algo externo o que rodea la práctica, sino como instituyente de la misma práctica docente.

El concepto de vida cotidiana que el PACAEP retoma proviene de un enfoque teórico representado por Luckacs, Heller y Gramsci, quienes enfatizan la posibilidad de este concepto para intentar 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. Así, la vida cotidiana en la escuela

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

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

3.4 Desde los maestros y su práctica docente...

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

Rockwell (1982) afirma que dicho contenido formativo 'subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar'¹⁸⁹ 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.

Dicha autora establece como dimensiones formativas, además de la ya expuesta: 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, podemos ver a los maestros como autores, cómplices, reproductores y destinos de dicha formación.

A través del texto antologado por el Plan, de Rockwell y Mercado (1985), desde el sexenio pasado a la fecha, se continúan los planteamientos iniciales que el PACAEP sostuvo en torno a la práctica docente. La docencia implica no sólo reproducir sino integrar y generar conocimientos de diversos orígenes que son apropiados por los sujetos que la ejercen.

¹⁸⁹ Rockwell, E.(1982) 'De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela' p.10

Representa, un ejercicio de ensayo y contrucción de soluciones a problemas en condiciones específicas; la existencia de saberes integrados a la práctica y 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.¹⁹⁰

Como fuentes de dichos saberes encontramos la formación profesional como maestro, las autoridades inmediatas, los profesores con mayor antigüedad y reconocimiento en la institución, los compañeros pares, los padres de familia, los alumnos.

En el entrecruzamiento de estos saberes, el contenido curricular es apropiado por los maestros de manera diferente a como oficialmente se establece en los programas y textos oficiales.

En torno a la historicidad de la práctica docente, apoyándonos en Rockwell y Mercado (1985): '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,...'¹⁹¹

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.¹⁹²

En síntesis, el maestro como el sujeto educativo al que van dirigidas la formación y la actualización docente 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.

¹⁹⁰ Rockwell y Mercado (1985) 'La práctica docente y la formación de maestros' p.68

¹⁹¹ Idem p.69

¹⁹² Rockwell, E.(1980) Acercamiento a la realidad. p.37

El maestro del PACAEP, desde mi punto de vista es definido como difusor y promotor de la cultura, en tanto aprehende y acompaña la aprehención de una cultura compuesta de diversas culturas, la de élite, hegemónica, la popular, la de masas, la expresada por el patrimonio histórico. También es¹⁹³ 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 la actividades, de las necesidades de material didáctico, de los servicios, de las tareas a realizar en coordinación con las autoridades, con otros maestros y con la comunidad.

Organiza diferentes ambientes para que el niño pueda interactuar con ellos. Es promotor de paseos a lugares de interés; de reuniones para hacer lecturas comentadas, para escuchar música, etc.; 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.

Traduce contenidos (culturales) a actividades culturales a realizarse en un trabajo colectivo que involucra a los niños, a los padres de familia y a la comunidad en actividades históricas, sociales, de esparcimiento, científicas, explorando los productos materiales de la región, los desechos industriales, del hogar y de la escuela, así como materiales de uso común en el salón de clases.

Participa, al igual que el maestro de grupo, 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), a través de la protección y el acrecentamiento de bienes y valores que constituyen el acervo cultural de la nación, armonizando la tradición y la innovación. Eleva la calidad de la educación vinculándola con una participación más activa de los propios niños, de la familia y de la comunidad.

¹⁹³

Según el Cuadro de Interrelación de funciones. Cuadro #7 del Capítulo anterior

Vincula a la escuela con la comunidad, con sus recursos culturales locales. Aspecto problematizado posteriormente en este capítulo.

Detecta en los alumnos las necesidades e intereses a traducir en actividades culturales específicas.¹⁹⁴

El PACAEP define así al maestro y a su práctica docente, partiendo de la premisa de que el magisterio de la escuela primaria históricamente ha venido realizando dichas funciones; apunta a un perfil docente que no parte de cero, sino de una práctica educativa realizada en contextos culturales específicos que imprimen y hacen posible una práctica cultural, una dinámica cultural dentro del salón de clase, dentro de los aprendizajes y enseñanzas escolares. Para ser más explícita retomo la siguiente cita: 'El Plan.. 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 ente 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.¹⁹⁵ Aquí aparece una concepción de la cultura como construcción, pero no se ve la diferencia y conflictos entre la escuela y comunidad, entre sujeto educativo y sujeto cultural.

Por último, este mismo perfil docente al que hemos hecho alusión, se complementa con los compromisos que adquiere el maestro capacitado por el Plan esbozados en los Lineamientos 7 y 8 del Manual de Procedimientos usado como referente bibliográfico: El MAC vinculará su hacer con los contenidos culturales de los programas y libros de texto de la escuela primaria; realizará eficazmente cada una de las fases y actividades del Plan; aportará comentarios y recomendaciones que alienten la revitalización o complementación del Plan; intervendrá oportunamente en lo que obstaculice el desarrollo dirigido a:

¹⁹⁴

Según el Cuadro de Interrelación de funciones. Cuadro #7 del Capítulo anterior

¹⁹⁵

SEP. DGPC. PACAEP.(1986) Documento Rector. Manual de Procedimientos. pp.9,14-15.

- 1) vincular los procesos educativos, la vida de la comunidad, la realidad sociocultural del educando;
- 2) fortalecer las raíces culturales;
- 3) alentar posibilidades de expresión, creación, preservación y transformación social.

Para ésto se apoya a los docentes en un proceso de Capacitación anual con modalidades mixtas y procedimientos aplicables a diversas circunstancias, ya referido en el capítulo anterior.

3.5 Desde el niño...

El niño, estudiante de la escuela primaria, desde el punto de vista de PACAEP, aprehenderá la cultura como proceso social de producción colectiva en donde él puede y debe llegar a producir cultura en sus propios términos; conocerá y percibirá los productos culturales creados por los otros; comprenderá los procesos de producción de enriquecimiento y preservación de la cultura, así como la interrelación entre las manifestaciones culturales y su contexto social, político, económico e histórico. La concepción de cultura que subyace en este planteamiento refiere a la idea de cultura en transformación.

Se parte de la idea del sujeto educativo como sujeto inmerso en procesos culturales todos interrelacionados y dinámicos y con conexiones múltiples, que puede: participar y no sólo acceder a los contenidos culturales; interactuar en los diferentes ambientes que organiza el profesor; realizar las actividades que son la traducción de contenidos (culturales) programados por el profesor.

Se trata de nutrir el proceso por el cual el niño se reconoce como miembro de una comunidad, hace suyos valores y pautas de comportamiento de ésa comunidad; logre pertenencia o arraigo, valoración de la propia cultura, intercambie fructíferamente con otros, acceda a bienes y valores que conforman el patrimonio cultural que le posibiliten el disfrute y la obtención paulatina de elementos y códigos necesarios para apreciar y hacer suya la riqueza cultural que constituyen los bienes, las manifestaciones y los servicios culturales.

El perfil de egreso del niño formado por el MAC del PACAEP, lo coloca en situación de realizar dos tipos generales de actividades, unas de acceso y otras de participación cultural:

En las actividades de acceso el niño aprende: a observar, escuchar, analizar e interpretar mensajes y productos culturales; a utilizar los servicios culturales a modo de obtener de ellos el máximo provecho; a ser espectador y receptor activo que hace suya la riqueza cultural a la que tiene acceso; a formarse como observador crítico y sensible; a adquirir elementos, códigos e instrumentos necesarios para la apropiación de bienes culturales.

En las actividades de participación el niño aprende a ser protagonista, a hacer, a lograr redescubrimientos, a crear, a investigar, expresar con sus propios medios lo que piensa, lo que siente y conoce. Aprende jugando, manipulando materiales, construyendo nuevas ideas, problemas concretos, a descubrirse como capaz de crear.

Los procesos referidos aquí a los maestros y alumnos así como a las relaciones derivadas entre ellos remiten al punto de vista expresado por Ruth Paradise (1990): "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 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".¹⁹⁶

El niño concebido por el PACAEP es un sujeto de aprendizaje definido como unidad biopsicosocial que se socializa primariamente dentro de la familia, de la cual obtiene aprendizajes culturales básicos que en la escuela se diversifican y especializan, dentro de esta propuesta educativa cultural, sin embargo, como dice Rockwell: 'El niño no es portador de una cultura coherente que entra en conflicto con otra 'cultura' representada por escuela y maestros. En ambos existen muchos niveles diferentes, pedazos de concepciones de mundos contradictorios, y 'relaciones' activas específicas que reproducen esas concepciones'.¹⁹⁷

En la escuela concebida por el PACAEP los niños aprenden en un espacio que no sólo se restringe al salón de clases, abarca también el patio de la escuela, los alrededores de la

¹⁹⁶ Paradise, R. (1990) Pasos para la comunicación intercultural. Las adaptaciones realizadas por niños mazahuas y sus maestros en la práctica del salón de clase. pp.26y 27

¹⁹⁷ Rockwell, E. (1979) La relación entre etnografía y teoría de a investigación educativa. p15

escuela, los lugares que caracterizan a la comunidad así como aquéllos de interés para los niños.

Se trata de nutrir el proceso en el que el niño se reconoce como miembro de una comunidad, hace suyos sus valores y sus pautas de comportamiento, logra pertenencia o arraigo, valora su propia cultura, intercambia con otros de manera fructífera y accede a bienes y valores que conforman el patrimonio cultural, a través del disfrute y obtención paulatina de elementos y códigos necesarios para hacer suya la riqueza cultural que constituyen tales bienes. Aquí aparece una concepción de construcción cultural por simple adición de elementos diversos, que se muestra como idílica, sin conflicto entre lo propio y lo ajeno, entre lo dominado y lo dominante.

3.6 Desde el aprendizaje...

Los núcleos de organización del aprendizaje propuesto por el Plan se constituyen por las materias, las ramas específicas de las ciencias, los aspectos de la vida, las actividades infantiles, las ideas esenciales, las necesidades y las expectativas, traducidas a actividades de acceso y de participación cultural en diferentes áreas de dominio. Así, encontramos cuadros de identificación de contenidos culturales relacionados con las áreas de conocimiento de la escuela primaria. Estos cuadros ya descritos en el Manual de Procedimientos del capítulo anterior dejan de manera implícita y generalizable a los contenidos referidos a las matemáticas y al español como lenguajes de todas las áreas de aprendizaje del curriculum y por lo tanto al resto de las áreas de interés del PACAEP.

En el caso particular del perfil del niño, desprendido del Cuadro #1 Repertorio de Actividades de las áreas de interés que se pretende alcanzar, el área de interés histórica promueve un aprendizaje no enciclopédico ni memorístico, sino formativo desde los diferentes grados de amplitud y profundidad necesarios y abarcativos de todos los grados escolares en primaria y no diluídos en el área de sociales sino considerados como aprendizajes históricos, geográficos, cívicos, etc. Lo cual derivó en el sostenimiento y diferenciación de dos áreas de interés en el Plan: la histórica y la social.

Dentro del área histórica preocupa la forma en que el niño reconstruye su historia familiar y la vincula con la época; construye historias; recaba información de la historia local y regional, relacionando el pasado con el presente; aborda interdisciplinaria y vivencialmente diferentes capítulos de la historia de México; imagina diálogos entre personajes de diferentes épocas y lugares; identifica datos hemerográficos de una época de la historia de México; investiga la historia de su familia, enmarcándola en el período histórico regional, nacional y mundial correspondiente; compara las explicaciones dadas en las visitas a los museos y zonas arqueológicas con las que se dan en los textos; realiza entrevistas de historia oral, con la gente de más edad de la comunidad, sobre hechos históricos de la propia comunidad para relacionarlos con la historia nacional. Además, el niño efectúa visitas didácticas a museos de historia o exposiciones itinerantes, lugares de interés histórico, zonas arqueológicas; asiste a proyecciones comentadas de audiovisuales y documentales sobre historia local, nacional y mundial; realiza lecturas comentadas sobre historia. Se trata de posibilitar un equilibrio entre la historia que estamos produciendo y la historia que constituye el legado de las generaciones anteriores para que el niño se las apropie en una relación activa con su propio medio cultural.

En el ámbito social al Plan le interesa que el niño: dramatice cuentos y leyendas y participe en juegos y rondas de la región; prepare y realice fiestas tradicionales; investigue las tradiciones, costumbres, mitos, cuentos, leyendas, juegos y rondas de la comunidad, la región, otras regiones de México y de otros países; comente 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; organice un museo escolar y monte exhibiciones temporales de diversas expresiones culturales propias y de otros grupos; participe en convivencias con niños de otras comunidades cercanas; realice intercambios culturales con niños de otras regiones, por correspondencia, grabaciones, fotografías y objetos diversos; comente la información local, nacional, e internacional difundida por los periódicos, la radio, la televisión, así como otros medios de comunicación colectiva. Se propone también que el niño realice visitas didácticas a museos de culturas populares o a exposiciones itinerantes de dichos museos, a ferias, mercados, centros de trabajo de diversa índole (artesanal, industrial, agropecuario, de investigación), a estaciones de radio, canales de televisión, periódicos, centros cinematográficos, entre otros; que frecuente fiestas populares, eventos culturales propios de la comunidad y de la región; que asista a exhibiciones comentadas de audiovisuales, documentales y películas de interés antropológico de México y otros países; que

efectúe lecturas comentadas de libros, revistas y periódicos; y que escuche o lea narraciones de cuentos de la región, de otras regiones y de otros países. Estas son formas concretas como se propone relacionar al niño con su medio social para que se apropie de diversas manifestaciones de cultura local.

Estas áreas histórica y social se complementan con el área científico-tecnológica y el área artística.

Para el área científico-tecnológica el PACAEP define como actividades para el niño la realización de experimentos sencillos con materiales simples, de fácil adquisición y/o desecho; la recopilación, la observación y la experimentación sobre la alimentación, la salud, la vivienda, la energía, el medio ambiente, el futuro, entre otros; el desarrollo de temas de la historia de la ciencia en el periódico mural; la experimentación de técnicas sencillas utilizadas por su comunidad en diversas actividades productivas; el desarmado de aparatos en desuso; el descubrimiento de usos diferentes a los originales para objetos diversos, la invención de juguetes y trucos científicos; la organización de exposiciones de objetos diversos, descubrimientos e inventos del pasado o del presente, hechos por habitantes de la localidad y/o por ellos mismos. Además de la asistencia a exhibiciones audiovisuales, documentales y cortometrajes, relacionados con la actividad científica y tecnológica; la observación de la aplicación de técnicas diversas utilizadas en el trabajo productivo de la comunidad; la realización de lecturas comentadas sobre los grandes inventos y descubrimientos; las visitas a museos científico-tecnológicos, de historia natural, centros de investigación, laboratorios, granjas, observatorios, acuarios, zoológicos, estación de radio, estudio de televisión. Dicha área refiere aprendizajes activos, por descubrimiento, de incorporación de la cultura ligada a procesos científicos con la cultura popular de los educandos.

En el campo de las artes el Plan espera que el niño: investigue y/o participe de algunas de las actividades artísticas propias de su comunidad (música, danza, artesanía, poesía), de acuerdo con sus preferencias y posibilidades; desarrolle actividades de expresión creativa con diversos lenguajes artísticos; organice y realice espectáculos interdisciplinarios a partir de un tema en los que unos escriben el guión, otros actúan, bailan, cantan, otros dirigen, se encargan de preparar la escenografía, el vestuario, otros seleccionan la música; prepare y realice funciones de títeres, incluidas la elaboración del guión, la construcción de los títeres, la manipulación de

los mismos. Además de que asista a presentaciones de danza, obras de teatro, conciertos, recitales poéticos; visite museos de arte, galerías, exposiciones, centros de producción artesanal, escuelas de arte, casas de la cultura, monumentos; frecuente sesiones de radio-club, t.v.-club y cine-club.

Esta propuesta de actividades para el niño se apoya en una concepción de aprendizaje que busca alternativas potenciales de auténtica recreación que movilizan la creatividad, estimulan y satisfacen la necesidad natural de aprender, de explorar; aún a pesar de los medios de comunicación masiva cuyos fines comerciales crean hábitos enajenantes desde etapas de formación tempranas.¹⁹⁸

En este aprendizaje, plasmado por el PACAEP, identificamos características evolutivas y socioculturales del educando, diferentes objetos de aprendizaje, a partir de diversos ámbitos de estudio, así como diversidad de aprendizajes en función de la etapa de desarrollo intelectual por la que atraviesa el niño y las características socioculturales que él posee en lo particular.

Dichos aprendizajes se garantizan por el desarrollo de actividades referidas a la áreas de interés arriba expuestas y que se subdividen en actividades de acceso: recuperando una concepción receptiva del aprendizaje cultural, y actividades de participación: identificadas por aprendizajes donde el niño tiene una actuación transformadora sobre la cultura. Estas actividades se seleccionan tomando en cuenta el equilibrio, relación e integración de cada una de las áreas de interés, los recursos y servicios culturales locales, los intereses y necesidades del grupo, los conocimientos previos y la correspondencia y/o relación con los contenidos culturales del programa escolar. En ambas actividades de aprendizaje existe un despliegue de acciones por parte del niño para aprender dentro de un repertorio de actividades interconectadas entre sí y con cada área, enriqueciendo con su propio significado el significado con otras áreas y actividades. Además existe una flexibilidad y superposición de actividades, así como una síntesis que da cuenta de las distintas facetas de la realidad e interacciones entre el conocimiento teórico y práctico.

¹⁹⁸ Según lo expresado por José Luis Hernández en entrevista realizada en junio 1991.

Las actividades están referidas a un contenido, pero se priorizan sobre este contenido evitando un currículum paralelo, garantizando una operacionalización teórico-metodológica para lograr el perfil de egreso anhelado por el Plan.

Así, el niño inmerso en un proceso cultural todo interrelacionado, dinámico y con conexiones múltiples, participa y no sólo accede de/a contenidos culturales, sino que interactúa en los diferentes ambientes que organiza el profesor y realiza actividades culturales que son la traducción de contenidos (culturales) programados por el profesor. La cultura aquí aparece como organizada por el docente y el PACAEP para ser convertida en potencial de transformación y desarrollo individual y social.

En el terreno pedagógico estos dos perfiles, el del docente y el del niño, a los cuales se dirige el PACAEP, se ven apuntalados por una estrategia de capacitación docente y una estrategia teórico-metodológica para trabajar con los niños.

3.7 Desde la escuela, la comunidad y la familia...

La relación que establece el PACAEP entre la escuela y la comunidad parte de la inserción del Plan, en la comunidad educativa; en la autosuficiencia docente y en el involucramiento de niños y padres de familia en el desarrollo de procesos culturales educativos, diversificando la acción cultural dirigida hacia las necesidades actuales, la pluralidad cultural y las características socio-culturales de los niños.

Para el Plan, la educación se constituye por experiencias y actividades que complementan y consolidan las enseñanzas del aula a partir de su relación con la vida diaria y con la realidad cultural y multifacética del país. La comunidad es la realidad sociocultural del educando y su delimitación no es rígida, el maestro decide en cada caso concreto el área que abarca, considerando diversos factores tales como el tamaño y población de la ciudad, los transportes y la edad de los niños y la información que de ella se requiere se suministra y se obtiene en el proceso mismo de evaluar y obtener dicha información; todo ello con el fin de lograr actitudes positivas y la participación concreta de los padres y miembros de dicha comunidad en procesos culturales.

La práctica educativa que realiza el maestro en la escuela primaria, se traduce por el PACAEP, en una tarea cotidiana en donde participan la familia, la sociedad, la escuela de manera consciente o involuntariamente, con objetivos declarados o sin ellos, integrando los diferentes tipos de educación formal (desarrollada en la escuela con énfasis en contenidos instruccionales) e informal (desarrollada en los ámbitos familiar y social y en donde el educando aprende costumbres, hábitos, habilidades, modos de pensar y actuar); integrando e interrelacionando los aprendizajes escolares y extraescolares.

El punto de partida y de sostenimiento de dicha relación entre la escuela, la comunidad y la familia es el desarrollo del 1er. Proyecto: el *Diagnóstico Cultural de la Comunidad*, en donde a partir de la identificación del área de influencia escolar, determinada por la zona escolar, las características y los recursos naturales de que dispone; los niños reencuentran y precisan el patrimonio cultural inmediato. Es una recopilación de información relativa a la historia, a los referentes culturales que definen el lugar que rodea la escuela. También se le denomina "Caracterización cultural de la comunidad" y tiene la finalidad de percibir los contextos y posibles contenidos de procesos educativos a planificarse, desarrollarse y evaluarse con los niños. Este punto de partida del Plan implica una concepción cultural que para establecerse en transformación, requiere de un desarrollo epistemológico, teórico y metodológico distinto al realizado por los maestros y niños durante su vida cotidiana en la escuela.

Este Diagnóstico aunque constituye el 1er Proyecto, se continúa a lo largo del año escolar, con el fin de enriquecer y profundizar los resultados obtenidos así como complementar y resignificar los elementos estudiados a partir de los otros Proyectos que se realicen posteriormente. Representa también, un gran contexto y referente cultural que permite explicar lo que realiza el maestro de actividades culturales y su grupo de alumnos en la escuela, porque redimensiona el lugar de la escuela, de sus sujetos y saberes dentro de un conocimiento mas amplio y menos tradicional o menos restringido de la realidad que les es cercana.

Sin embargo, a partir de lo que en el Plan se define como comunidad, se puede inferir que lo comunitario no se confunde con lo grupal, poniendo en énfasis 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 las 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 Rockwell¹⁹⁹ plantean que el trabajo en el aula puede definirse como un movimiento singular del movimiento social, en el que se expresan una serie de procesos que al interior le dan vida, además de aquellos vinculados con la reproducción social.

Dentro del aula, se articulan la historia presente, la historia acumulada y la historia viva que explican su cotidianeidad. 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, etc., sino que también, en el salón de clases podemos encontrar una serie de prácticas educativas que nos remiten a las grandes categorías de lo social: clases, Estado, sociedad civil, etc., 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, 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 relaciones que ponen en juego los intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados.

¹⁹⁹Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1989) Estado y clases subalternas En: Cuadernos políticos

En este espacio escolar el PACAEP se dirige a la comprensión de la realidad social, y cultural de nuestro país (expresada en múltiples formas, en las cuales se reconocen diversas prácticas sociales y los diferentes sujetos que las realizan); tiene un papel importante en la complementación reproducción, consolidación y transformación de la vida escolar.

Sin embargo, no queda clara la relación entre individuo y comunidad en el Plan. Uno de los puntos de vista, alrededor de ésta relación, sostiene 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, al 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".²⁰⁰

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 a 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.

²⁰⁰Heller, A. (1977) Historia y vida cotidiana

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 de pertenencia a 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

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 existen 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, etc. 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 obligatoria); 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”²⁰¹.

Es en estos grupos, fundamentalmente en la familia y en la escuela, que el hombre aprende los elementos de la cotidianeidad. La vida cotidiana es la vida de todos los hombres, el hombre nace en una cotidianeidad, así se dice que alguien es adulto cuando se puede hacer cargo de su cotidianeidad, 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

²⁰¹ Heller, A. (1977) Historia y vida cotidiana

asimilación es aprendida en el grupo, primariamente en el grupo familiar. El que asimila la cotidianeidad de su época, asimila con ello de forma no consciente, el pasado de la humanidad.

CONCLUSIONES

La dimensión cultural en el PACAEP aparece dentro de perspectivas simbólicas de la cultura que permiten ubicarla como una construcción histórica, humana, compleja y en continuo diálogo. Desde estas perspectivas simbólicas 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...

El abordaje de dicha dimensión cultural en el Plan permitió visualizar 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 a 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, en el Plan, dicho proceso simbólico se encuentra complejizado por la cultura transnacional que diversifica un consumo cultural cuya circulación favorece al proyecto transnacional, aun a pesar o a favor de la producción cultural específica. La cultura popular se define en el PACAEP a partir de cada una de estas perspectivas, que en este proyecto cultural-educativo, se vislumbran como complementarias, omitiendo los elementos oposicionales entre ellas.

Así la relación entre cultura-educación (escuela) dentro del PACAEP rechaza las posiciones evolucionistas que ubican a la cultura en relación con grados de civilización. Pero destaca la relevancia de apreciar desde las prácticas educativas de la escuela, las objetivaciones materiales a la sociedad donde ésta se inserta y la historia del patrimonio cultural que las identifica. Pero además enfatiza la posibilidad de participación educativa en un quehacer cultural referido no solo al mundo de los valores, a las creaciones espirituales y al perfeccionamiento moral, sino también a 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 a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a los sujetos educativos: maestros y alumnos, a los contenidos escolares, a 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.

Otro de los planos que se identifica, de esta dimensión cultural 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 curriculum y la práctica docente de las escuelas primarias.

Es aquí donde se recupera la presencia estatal de un PACAEP 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 primer capítulo, durante el gobierno de López Portillo.

Esta política estatal se muestra como la síntesis de las demandas, que en éste sentido, la sociedad en su conjunto ha venido haciendo. 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 escuela primarias federales y estatales.

En un intento decidido de descentralización educativa, 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 desempeñados por el Gobierno Federal, la SEP., los Unidades y Servicios Educativos a Descentralizar (USED), y las Direcciones de Educación Primaria en los Estados; en torno a un Proyecto cultural educativo que dé cierta autonomía a los docentes para hacer sus propios proyectos, de acuerdo con una política de rescate y preservación de la "cultura mexicana" y "sus expresiones locales".

El tercer plano 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 y en coordinación con él.

Este plano 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]. Esto se propone con el fin de percibir los contextos y posibles contenidos de procesos educativos a planificarse, desarrollarse y evaluarse con los niños, a través de un método de proyectos que redunde en fórmulas activas, grupales, constructivistas y psicogenéticas del aprendizaje. Estas propuestas también 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 por el carácter ambicioso y propositivo que adoptan; dejando de lado o eludiendo las dificultades no solo 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 queda excluida del Plan. El PACAEP es más una propuesta novedosa para un magisterio al que se le reconocen sus potencialidades autogestivas, profesionales y promotoras de cambios.

En el PACAEP 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 a el sentido político del término comunidad, así como por los cuestionamientos 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 PACAEP son invitados a revalorar su entorno, su hacer, su vida cotidiana sin advertirles sobre los dilemas en que pueden incurrir:

- Al utilizar la ' cultura ' para identificar y delimitar al grupo o la unidad social que es objeto de estudio, aislándolo en el tiempo y espacio.
- Al determinar en la ' cultura ' lo específico y constante del grupo social en cuestión... organizando la ' totalidad '.
- Al 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.
- Al concebir a la cultura como sistema homogéneo sin incluir los procesos de interferencia, conflicto o aculturación entre los diferentes sistemas culturales, sino conducentes al equilibrio, a su integración funcional.²⁰²
- Al evitar dentro de la política cultural-educativa del Estado, hacer resurgir el término cultura con todas sus implicaciones, como concepto explicativo, sobre todo de las formas particulares de los procesos sociales.

Rockwell (1980) 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 así 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

²⁰²

Retomando a Elsie Rockwell (1980). Antropología y Educación: Problemas del concepto de cultura. p. 7 a 10

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."²⁰³

En síntesis, 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 adoptan el discurso educativo-cultural del Plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria.

- Las propuestas del PACAEP sesgan 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 escuela primaria. Los resultados de estos sesgos representan la delimitación del contenido expresado en los tres capítulos que integran la totalidad de esta tesis.

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 simbólicas 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

²⁰³

Retomando a Elsie Rockwell (1980). *Antropología y Educación: Problemas del concepto de cultura*. pp. 10-11

evolucionistas, funcionalistas, pragmáticas, reproduccionistas y antireproduccionistas 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 durante su primer sexenio de vida. Las entrevistas realizadas para contrastar el análisis documental del plan así lo confirman, aún a pesar de los nuevos cargos, las nuevas experiencias profesionales de los entrevistados, así como a pesar del tiempo recorrido 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, aún con sus puntos discordantes entre ellos y con una visión demasiado inclusiva que pierde los conflictos culturales, fueron la base de un planteamiento cultural-educativo que trascendió dos sexenios.

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

Los maestros 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.

El PACAEP en su diseño 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 ésta se lleva a cabo, las múltiples interacciones entre autoridades, maestros, padres de familia, niños, programas escolares, etc.

En este vínculo cultura-educación se pensó en una relación directa de la escuela con la comunidad, con la que la rodea. Estableció como piedra de toque la investigación de los

procesos sociales, científicos, populares, artísticos e históricos que estaban fuera de la escuela y que podían traerse a colación del desarrollo de proyectos educativos-culturales, definidos por los niños y su maestros, secundados por los contenidos de los programas escolares.

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

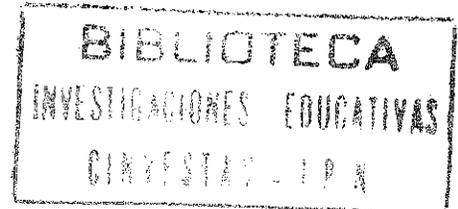
Todo lo anterior convirtió al PACAEP en un proyecto ambicioso y como todos los proyectos educativos en un país como el nuestro, enfrenta heterogéneas, disímiles y/o contradictorias formas de concreción en la práctica docente y en las escuelas en donde se lleva a cabo. Sin embargo se puede estimar, que a partir del análisis, 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 funcionamiento.
- Potencia 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 al maestro, como a 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 y transformación cultural.
- Limita, con el aprendizaje constructivista y desde su concepción de la actividad individual y grupal en el cual se basa su propuesta, los procesos y mediaciones culturales que se presentifican en el aprendizaje escolar. Su identificación con puntos de vista Piagetianos, Marxistas, Simbólicos y psicoanalíticos, requieren de un mayor esfuerzo y precisión teórica.
- Establece entre cultura y comunidad una relación que descubre las riquezas culturales que rodean a la escuela, pero encubre las ideologías, las diferentes percepciones que se pueden jugar dentro de ellas.

- 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.

Sin embargo, el Plan de Actividades de Apoyo a la Educación Primaria constituye una propuesta cultural-educativa que enriquece y promueve, por un lado, una mirada compleja de la dimensión o dinámica cultural en la escuela, por otro lado, el abordaje de la práctica docente del maestro de la escuela primaria desde enfoques teóricos, prácticos, metodológicos e instrumentales conducentes a su participación como promotor de aprendizajes culturales, así como el diseño de propuestas de formación de profesores para la cultura. De ahí la relevancia de continuar su estudio dentro de los planos trabajados en la presente investigación así como la urgencia de realizar investigaciones acerca de la práctica docente del maestro de actividades culturales durante su procesos de capacitación continua y en el trabajo; así como en su desempeño profesional posterior a la formación recibida por el PACAEP.

BIBLIOGRAFIA



- AGUILAR Camín, Héctor. (1976) "Nociones presidenciales de cultura nacional. De Alvaro Obregón a Gustavo Díaz Ordaz". En: En torno a la cultura nacional. Instituto Nacional Indigenista, México. pp.33-48
- AGUIRRE Beltrán, G. (1970) Antología de Moisés Sáenz. Oasis México.(Colección Pensamiento de América. SEP. Yáñez No.18)
- AGUIRRE, B. G. (1988) "Inauguración del Simposio sobre Teoría e Investigación en la Antropología Social Mexicana", En: CIESAS-UAM Iztapalapa Teoría e investigación en la antropología social mexicana SEP Cuadernos de la Casa Chata No. 160. pp. 7-41
- BONFIL Batalla, Guillermo. (1982) "La permanencia de los pueblos indios". En: Utopía y revolución. Nueva Imagen, México. pp. 22-28.
- (1982) "Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural". En: Colombres, A. (Comp.). La cultura popular. Premiá Editora, México. Colección La Red de Jonás. pp. 79-86.
- (1982) "Pluralismo cultural, cultura popular y cultura nacional". En: PRI IEPES Consulta Popular 1982-1988 Reuniones Nacionales, Cultura Nacional pp. 33 y 34.
- BOURDIEU, Pierre. (1990) Sociología y cultura. Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, (Los Noventa # 11) México.
- BOURDIEU P. y PASSERON, J.C. (1981) La Reproducción Elementos para una teoría de la enseñanza Laia. Barcelona.
- CANDELA, A. (1995a) Ciencia en el aula: Retórica y discurso de los alumnos. Tesis doctorado DIE CINVESTAV México.

.....(1995b) " Consensus construction as a collective task in Mexican science classes" *Anthropology and Education Quarterly*, 26 (4), 458-474

CANDELA, A. y ROCKWELL, E. (1995) La construcción del conocimiento en el aula. Tema monográfico. *Infancia y aprendizaje*, 55

DE LA FUENTE Julio, (1977) "Educación, antropología y desarrollo de la comunidad", INI, México.

DEWEY, John, (1970) Democracia y Educación, Losada, México.

DURKHEIM, Emile. (1976) Educación como socialización. Sígueme. Salamanca, (Pedagogía y Sociedad 2)

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie (1982) "Escuela y clases subalternas: otra historia cotidiana" En: GOMEZ, FREITANG, PRESTON, DE MELLO, ROCKWELL y EZPELETA Las clases populares y la institución escolar DIE CINVESTAV IPN Cuadernos de Investigación educativa No. 8, México pp. 107-134.

..... (1985) "Estado y clases subalternas" En Cuadernos Políticos. En: Cuadernos Políticos No. 37 Julio-Septiembre. México pp. 70-80

"Exposición de motivos del proyecto de Ley para crear la SEP, 6 de octubre de 1990". (1966)
Los Presidentes antes la Nación. Manifiesto y documentos de 1921 a 1966. Editado por la XLV Legislatura de la Cámara de Diputados, México. 5 vols.

FERNANDEZ, Pablo (Remedi, Eduardo). (1987) "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico". Notas críticas para su análisis Foro Universitario. STUNAM UNAM num. 2 EPOCA II México D.F. pp35-42

FUENTES, M. Olac (1987) Educación y política en México Nueva Imagen. México (Serie Educación).

GARCIA Canclini, N. (1982) Las culturas populares en el capitalismo. Nueva Imagen, México.

- (1989) Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad, Grijalbo CNCA México.
- (1983) "Cultura y Sociedad: una introducción". SEP México. (Cuadernos de Información y Divulgación para maestros Bilingües) 44 p.
- GEERTZ, C. (1987) La interpretación de las culturas. Gedisa, México. (Temas de Historia, Antropología y Etnografía # 25).
- GIMENEZ, Gilberto. (1987) "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, SEP - DIGICSA U. de G. Centro Regional de Tecnología Educativa COMECOSO, México.
- GODELIER, M. (1988) "Lo ideal y lo material" En: Cuicuilco Revista de la ENAH No. 20, México pp. 64-86.
- GRAMSCI, A. (1981) La alternativa pedagógica. Fontamara, Barcelona.
- HELLER, Agnes (1977) Sociología de la vida cotidiana Península, Barcelona.
- HERNANDEZ, J. L. (1988) "La animación cultural en la educación básica". Ponencia presentada en el Primer Seminario Regional de Animadores Culturales, Educadores y Comunicadores, realizado en Perú. (Mecanograma).
- IBARROLA, María De (1985) Las dimensiones sociales de la educación, SEP.- El Caballito México.
- KAHN, J.S., (1975) El concepto en cultura Textos fundamentales, Anagrama. Barcelona.
- KILPATRICK, William H. (1964) La función social, cultural y docente de la escuela. Losada Buenos Aires.

LEVI-STRAUSS, Claude. (1985) Las estructuras elementales del parentesco (I). Origen/Planeta, (Colección Obras maestras del pensamiento contemporáneo # 18), México.

MALINOWSKI, B.(1975) Los argonautas del pacífico occidental. 2a. ed. Península, (Serie Universitaria Historia, Ciencia y Sociedad), Barcelona.

PARSONS, T. El sistema social.(1982) Alianza Editorial Madrid. (Alianza Universidad 326).

..... (1959) "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 pp. 297-318.

PARADISE, Ruth (1979) "El segundo Grado", "El quinto Grado" En: Socialización para el Trabajo: La interacción Maestro-Alumno en la Escuela Primaria DIE CINVESTAV del IPN Cuadernos de Investigación Educativas no. 5 México. pp 26-116

..... (1990) "Pasos para la comunicación intercultural. Las adaptaciones realizadas por niños mazahuas y sus maestros en la práctica del salón de clase" México. (mecanograma)

POOT Grajales. (1983) Análisis de la formulación y desarrollo del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria-PACAEP. Dirección General de Promoción Cultural, México. s/p.

REYES Heróles, Jesús.(1985) Educación para construir una sociedad mejor SEP México. (volumen II)

ROCKWELL, Elsie. (1980) Antropología y educación: problemas del concepto de cultura. DIE CINVESTAV. México.

..... (1979) La relación entre etnografía y teorías en la investigación educativa México, Distrito Federal .

.....(1980) "Acercamiento a la realidad escolar" En: ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. (1985) La escuela, lugar del trabajo docente, Descripciones y debates DIE CINVESTAV IPN México.

..... (1996) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" publicado originalmente en Cuadernos de investigación educativa. No. 4 (1982) En: ROKCWELL y MERCADO (1985) La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y Debates DIE CINVESTAV IPN México. pp. 9-33

.....(1996) La dinámica de la cultura en la escuela. En: Perspectivas socioculturales sobre el currículum. Pablo del Río y Amelia Alvarez, edos. Madrid Infancia y Aprendizaje (en prensa) 36 pp.

ROCKWELL, E y MERCADO, R La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y Debates DIE CINVESTAV IPN México.

SAFA, Patricia. (1990) "Tradiciones escolares y procesos culturales"; Ponencia presentada en el SEMINARIO DE ESTUDIOS DE LA CULTURA. México.

SEMO, Ilán.(1983) La oposición estudiantil. ¿Una oposición sin atributos? DIE-CINVESTAV, México. (Cuadernos de Investigaciones Educativas No. 11).

SEP Subsecretaría de Cultura. Dirección General de Promoción Cultural. (1983) Anteproyecto para un plan de actividades extraescolares. México

SEP, El esfuerzo educativo mexicano 1924-1928. Además de lo expresado en el primer capítulo alrededor de la pedagogía de Moisés Saénz. Se hace referencia al uso del método de proyectos en: Escuela Nacional de Maestros. Anuario 1929.

SEP (1983) Plan de Actividades de Apoyo a la Educación Primaria Información general y Solicitud de inscripción. s/p.

SEP-SEIC. (1984) Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Ideario Educativo I. Jesús Reyes Heróles. Enero a diciembre de 1983. Biblioteca

Pedagógica de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Tercera Epoca. (Colección Ensayos, Estudios y Documentos) México, 1984. 96 pp.

SEP. PACAEP. (1984) Documento Rector. Manual de Procedimientos del Maestro. Dirección de Promoción Cultural, México

.....(1983).Información General y Solicitud de Inscripción. México s/p.

.....(1984)Guía de Caracterización Cultural. Unidad 2. Dirección de Planeación Cultural, México

.....(1984).Lineamientos para la Organización y Realización de Visitas Guiadas. Talleres Gráficos de la Nación, Méxió.

.....(1984) Taller de Identidad e Historia. Guía Metodológica. D.G.P.C., SEP Cultura, México

.....(1984).Taller de Identidad e Historia. Guía Metodológica. Talleres Gráficos de la Nación, México

.....(1984).Unidad 2. Guía de Caracterización Cultural. Direc. Gral. de Promoción Cultural, SEP Cultura, México.

TABA, Hilda; (1974) Elaboración del Currículo. Troquel. Buenos Aires.(Ed. en Inglés 1962).

TAYLOR, Edward B. (1975) "La ciencia de la cultura", en Kahn, J. S. El concepto de cultura. Textos fundamentales, Anagrama, Barcelona.

TAYLER, Ralph, (1973) Principios básicos del currículo Troquel. Buenos Aires.

UNESCO. Recomendación relativa a la participación y a la contribución de las masas populares en la vida cultural.

VERESSE, Stefano. (1976) "Una dialéctica negada (notas sobre la multiétnicidad mexicana)".
En: En torno a la cultura nacional. Instituto Nacional Indigenista, México.

VELASCO, GARCIA y DIAZ (1993) Lecturas de antropología para educadores. Trotta. Madrid,
(Colección Estructuras y

ANEXO 1

BIBLIOGRAFIA DEL PACAEP

(ORDEN POR AÑO DE PRODUCCION)

PRODUCCION 1983.

POOT GRAJALES. "Análisis de la formación y desarrollo del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria-PACAEP". Dirección General de Promoción Cultural. Diciembre, 1983. s/p.

PRODUCCION 1984.

SEP. Cultura. Periódico "Tiempo de Niños". Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria-PACAEP. Dirección General de Promoción Cultural, Dirección General de Publicaciones y Medios, Programa de Estímulos y Actividades Culturales para Niños. 7-sep.-84 al 6-sep.-85. No. 1 al 51 p. 208.

SEP. PACAEP. "Documento Rector y Manual de Procedimientos del Maestro". Dirección General de Promoción Cultural. Junio 1984. p. 158.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad I. Herbert, E.L. "La situación escolar en Herbert E. L." (Barcelona, Nova Terra, 1973, p. 33-51) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 19.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad I. Ferry G. "Pedagogía y Psicología de los grupos". (Barcelona, Nova Terra. 1973, p. 33-51) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 19.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad I. Martínez Deolidia. "Grupos de Aprendizaje. El grupo operativo; Teoría y Técnica". (en curso de tutores del SUAFYC, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Sistema Universidad Abierta. 1978) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 16.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad I. Balbuco Armando. "Aprendizaje Grupal en Ideología, Grupo y Familia". (Buenos Aires, Karquieman. 1974. p. 13-20) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 9.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad I. Fontan Jubero Pedro. "Análisis de tres posibles actitudes del Profesor frente a la Institución externa en la Escuela y sus Alternativas de poder". (Barcelona, 1978. Ed. CEAC. pp. 30-32) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 4.

SEP. PACAEP. Antología de Textos, Unidad 1. De Lella Cayetano. "La Técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario". (en revista Perfiles Educativos, UNAM. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. No. 2, octubre-diciembre, 1978. p. 45-51) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 16).

UNIDAD 2

SALVAT. Henri. "La escuela, una carrera de obstáculos en Sene Lucien et al fracaso escolar". Cadet. Cultura Popular. 1979. 40 p.

BAENA PAZ, g. "Instrumentos de Investigación". 1984. p. 7-30.

DURAN LEONEL. "Cultura popular y mentalidades culturales". La Red de Jonás. 1984. p. 69.

BONFIL BATALLA. "Lo propio y lo ajeno". La Red de Jonás. 1984. a/p.

GARZA MERCADO. IV Los Textos de Trabajo. 1984. p. 98-121 (Aparece en SEP Dirección General de Promoción Cultural PACAEP Etapa de Capacitación Intensiva Módulo Social Num. 2 Producción 1986).

CALOMBRES, Adolfo. Manual del promotor cultural. (1) "Educación del Centro Cultural Mazahua 1980". p. 13-30. En Producción 1985 Etapa C Inicial Capítulo I Reflexiones en torno al concepto de cultura.

"Guía de Caracterización Cultural" Dirección de Promoción Cultural. 1984. 14 p.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad 2. Margulis Mario. "La cultural Popular en: La Cultura Popular". (Et. al La Red de Jonás, Premia Editora, 1982) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. 18 p.

SEP. PACAEP. "Taller de Identidad e Historia". Guía Metodológica. Taller Gráfico de la Nación. 1984. p. 12.

SEP. PACAEP. "Taller de Identidad e Historia". Nahmad Sittón Salomón. "Características del pluralismo cultural". (en culturas populares y política cultural, Museo de Culturas Populares, SEP. México, 1982. p. 2) Taller Gráfico de la Nal. 1984. p. 16.

SEP. PACAEP. "Taller de Identidad e Historia". UNESCO. "Pluralismo Cultural y Unidad Nacional". (en conferencias Intergubernamentales sobre las Políticas Culturales en América Latina y el Caribe Bogotá, enero de 1978. p. 15) Taller Gráfico de la Nal. 1984. p. 16.

SEP. PACAEP. "Lineamientos para la Organización y Realización de Visitas Guiadas". Taller Gráfico de la Nal. 1984. 23 p.

UNIDAD 3.

"Análisis de contenidos culturales de la Educación Primaria y Actividades de Apoyo".
Presentación: ¿Qué es el Texto?, Ubicación de la Problemática Cultural, Fundamentos teóricos del análisis del contenido, Marco Teórico y Categorías de Análisis, Aspectos Instrumentales del análisis, Procedimientos de análisis: ejercicios.

UNIDAD 4.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad 4. Dewey John. "El sentido del propósito en Experiencia y Educación". (Buenos Aires, Losada, 1967. p. 81-89) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 6.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad 4. Dewey John. "Criterios de Experiencia en Experiencia y Educación". (Buenos Aires, Losada, 1967. p. 31-56) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 16.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad 4. Bremauntz Alberto. "La escuela de la acción". 1984. p. 9.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad 4. Puig Casaurano. J. M. "El papel de la escuela de la acción en la República". Dirección General de Promoción Cultural, 1984. p. 9.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad 4. Vasconcelos José. "Examen de algunas doctrinas pedagógicas contemporáneas". Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 9.

ROLAND BERPERRON. "El fichero Escolar. Necesidad de una Documentación". Edit. LALA Barcelona. p. 7-80.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad 4. Freinet Celestin. "La Educación por el trabajo". ¿Pero que trabajo?, Una poderosa necesidad de trabajo, El trabajo-juego, He aquí los juegos que satisfacen la necesidad general e innata de conquistar la vida, y ahora, he aquí los juegos, y finalmente, los juegos. (México, F.C.E., 1980. p. 112-124) Dirección General de Promoción Cultural. p. 78.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad 4. Comas Margarita. "Método de proyectos en las Escuelas Urbanas". Introducción, Proyecto complejo para alumnos de la primera sección, Proyecto complejo para niños de la última sección y Otros proyectos. (Buenos Aires, Losada, 1968) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 85.

SEP. PACAEP. Antología de Textos. Unidad 4. Belperron Roland. "El fichero Escolar". Necesidad de una documentación. Editorial LALA, Barcelona. p. 7-80) Dirección General de Promoción Cultural. 1984. p. 72.

LODI, Mario. El país errado, Carta a Katia, un día como una semilla, Lorena canta la primavera y Vivaldi también, El taller de Humberto, Comi con ellos populares, El Globo aerostático, las inundaciones de Florencia.

FREINET, Celestin. "Cómo abordar las Técnicas Freinet de la Escuela Moderna". en Modernizar la Escuela. Barcelona, Laia, 1970. p. 35-57.

UNIDAD 5.

DE LANDSHEERE, Gilbert. "El mito de la Curva de Gauss en Evaluación continua y Exámenes". Bacies El Ateneo, 1973. p. 187-207.

SEVE LUCIEN, et al. "Los dones no existen en: El fracaso escolar". Ed. Cultura Popular, 1978. p. 15-29.

PRODUCCION 1985

SEP. PACAEP. "Documento Rector y Manual de Procedimientos Culturales". Dirección General de Promoción Cultural, Abril 1985. p. 152.

SEP. PACAEP. "Etapa de Capacitación Inicial". Antología de Textos. Reflexiones en torno al concepto de Cultura, Aprendizaje grupal, Experiencias Pedagógicas. Dirección General de Promoción cultural, Abril 1985. p. 194. Colombres, Adolfo "El concepto de cultura", Bonfie Guillermo "lo propio y lo ajeno" y Margulis, Marco La cultura popular.

SEP. PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo Pedagógico". Guía Didáctica No. 1. Ornelas G. y Méraz, P. Dirección General de Promoción Cultural. 1985. p. 443.

SEP. PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo Social". Guía Didáctica No. 2. Sara Patricia (Selección y Revisión de Textos). Dirección General de Promoción Cultural, 1985. p. 359.

SEP. PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo Histórico". Guía Didáctica No. 3. Barcia Laura y Vázquez Adriana (Selección y Revisión de Textos). Dirección General de Promoción Cultural. 1985. p. 161.

SEP. PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo Científico-Tecnológico". Guía Didáctica No. 4. Sayavedra Roberto y Vázquez Adriana (Selección y Revisión de Textos). Dirección General de Promoción Cultural, 1985. p. 163.

SEP. PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo de Artes Plásticas". Guía Didáctica No. 5. Alcalá Rogelio (Sección de Enseñanza Artística). Dirección General de Promoción Cultural, 1985. p. 91.

SEP. PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo de Teatro". Guía Didáctica No. 6. Algarra Antonio y García Ricardo (Selección y Revisión de Textos). Dirección General de Promoción Cultural, 1985. p. 144.

SEP. PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo de Literatura". Guía Didáctica No. 7. Santiago Liliana, Pérez Juan José y Herrera Emma (Selección y Revisión de Textos). Dirección General de Promoción Cultural, 1985. p. 388.

SEP. PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo de Literatura". Guía Didáctica No. 8. Ortiz Alma, Pérez Garza Juan J. y Herrera Emma (Selección y Revisión de Textos). Dirección General de Promoción Cultural, 1985. p. 239.

PRODUCCIÓN 1986

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "Documento Rector y Manual de Procedimientos del Maestro". Mayo 1986. p. 167.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. Etapa de capacitación Inicial. "Curso Introductorio". Meraz Ríos Patricia, Sarmiento Silva Carolina y Estrella González Julio A. (Selección y Revisión de Textos). 1986. p. 269.

SAFA, Patricia. Cultura, Educación y Sociedad. Nota Introductoria y Selección de Textos "Educación y Cultura" Ponencia presentada en la Reunión Nal. de Directores Federales y Coordinadores Estatales del PACAEP. Taxco, Gro. Abril 1986 GARCIA CANCCINI, Cultura y Sociedad; Una introducción México SEP/Dirección General de Educación Indígena - Dirección General de Culturas Populares, 1981 (Fragmentos) BONFIL BATALLA Guillermo, Pluralismo Cultural y Cultura Nacional. Ponencia presentada al tercer seminario sobre cultura e identidad Nacional, Oaxaca, mayo de 1981.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. Etapa de capacitación Intensiva. "Módulo Pedagógico". No. 1. 1986. p. 552.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo Social" No. 2. Safa Patricia, Paez Joaquín, Quintana Emilia y Hernández Ma. Virginia. (Compiladores) 1986. p. 251. (Presentación I El concepto de cultura GARCIA C. Cultura y Sociedad Una introducción II Pluralismo cultural e identidad UNESCO Bonfil La permanencia de los pueblos indios MENESTROSA El niño dios retona (Cuento) CARPENTIER Los advertidos (cuento). MASSOLO Y L. DIAZ Doña Jovita una mujer en el mo. vopular III Educación y Cultura JULIO DE LA FUENTE la escuela primaria y las necesidades indígenas. ROBERTS BRYAN. Educación IV Caracterización cultural de la comunidad SAFA PATRICIA Caracterización Cultural de la comunidad GARZA, MERCADO Manual de Técnica de Investigación

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo Histórico". No. 3. Safa Patricia, Quintana Emilia y Hernández Ma. Virginia (Compiladores). 1986. p. 314. ¿Para qué de la historia? GONZALEZ De la múltiple utilización de la historia FONTANA la historia BONFIL Historias que no son todavía historia II Diferentes caminos para acercarnos a la historia GARCIA C. máscaras, danzas y fiestas en Michoacan CHAVEZ, CALDERON Revelión de Tomachi Wrman, A. La revolución III La historia como experiencia pedagógica BLONDET memoria colectiva y resistencia popular LODI volvamos a escribir el libro de historia.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo de Artes Plásticas". No. 5. Partida Ruth, Esteban Rubén, Estrella C. Julio Antonio, Sarmiento S. Carolina y Herrera L. Emma (Compiladores) 1986. p. 147.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo de Teatro". No. 6. Molina Sergio y Sarmiento Carolina (Compiladores). 1986. p. 199.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo de literatura". No. 7. De la Torres Refugio, Sarmiento Carolina, Estrellas González Julio A. y Herrera L. Emma (Compiladores). 1986. p. 436.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo de música". No. 8. Cervantes E. Alma, Estrella González Julio A., Sarmiento Silva Carolina y Herrera L. Emma (Compiladores). 1986. p. 203.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. Etapa de Capacitación Intensiva. "Módulo de Danza" No. 9. Lavalle Josefina, Pérez Garza Juan José, Herrera García Emma (Compiladores). 1986. p. 203.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. Etapa de Capacitación Continua. "Los Ejes Rectores de la Práctica del Maestro de Actividades Culturales" Unidad I de Autoenseñanza, Elaboración Meraz Ríos Patricia, Sarmiento Silva, Carolina y Estrella González Julio A. 1986. P. 65. Cultura RENDON, G. "Traje de Fiesta" En Marismefo. México Ed. A maquemecan

PRODUCCIÓN 1987

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP.
Faltan los números: 1, 2, 3, 4 y 5.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "La vinculación Escuela-Comunidad". No. 6 III Unidad de Autoenseñanza. La Fiesta Verde. 1987. p. 107.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "Cultura y Aprendizaje". No. 10. Unidad de Auto-Enseñanza, Período Inicial de Autodidactismo, 1987. p. 44.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "Módulo Pedagógico". No. 11. Etapa de Capacitación Intensiva. Meraz Sarmiento. 1987. p. 243.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "Módulo Social" No. 12. Etapa de Capacitación Intensiva. Safa y Rosas. 1987. p. 142. I El concepto de cultura, pluralismo cultural e identidad nacional. GARCIA, C. UNESCO, Luis Los de arriba Carballido, E. La desterrada III Educación y Cultura.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "Módulo Histórico". No. 13. Etapa de Capacitación Intensiva. Safa y Rosas. 1987. p. 95.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "Módulo Científico-Tecnológico". No. 14. Etapa de Capacitación Intensiva. Candela León Venegas. 1987. p. 156.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "Módulo de Teatro". No. 14. Etapa de Capacitación Intensiva. Jimenez Juan. 1987. p. 206.

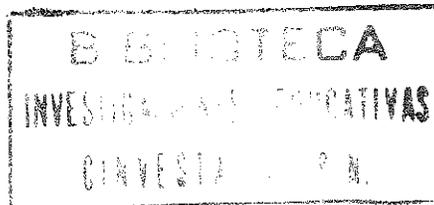
SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "Módulo de Música". No. 17. Etapa de Capacitación Intensiva. Cervantes Ortiz, Sarmiento, Estrellas González. 1987. p. 131.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "Módulo de Danza". No. 19. Etapa de Capacitación Intensiva. Lavallo Josefina. 1987. p. 115.

PRODUCCION 1988

SEP. PACAEP. Dirección General de Promoción Cultural. "Documento Rector, Manual de Procedimientos y Ejes Rectores Cultura y Aprendizaje". Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia, Asesoría y Supervisión Pedagógica: Sarmiento Carolina. 1988. p. 279. I cultura GARCIA, BONFIL B. Pluralismo MERAZ, SARMIENTO y ESTRELLA El concepto de cultura en el PACAEP. SAFA Educación y Cultura CRUZ, Ma. Guadalupe Educación y cultura en el Sistema Educativo mexicano. Cultura y Aprendizaje MANRIQUE, Jorge Alberto Artes Plásticas y Cultura Nacional. RAMOS, Samuel El perfil de la cultura mexicana.



SEP. PACAEP. Dirección General de Promoción Cultural. "El Maestro de Actividades Culturales y la Práctica Docente". Etapa de Capacitación Continua. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesoría y Supervisión Pedagógica: Sarmientos Carolina. Estrella Julio. Asesores por Especialidades. Módulo de Danza: Lavallo Josefina, Módulo de Artes Plásticas: Partida Ruth y Vega Esteban. Módulo Social e Historia: Safa Patricia. Módulo de Literatura: De la Torres refugio José. Módulo de Música: Cervantes Elvira. Módulo de Teatro: Molina Sergio. Módulo Científico-Tecnológico: Candela Antonia. León Isabel y Venegas Norma. 1988. p. 267. I. Cultura Rendón, G. Traje de fiesta (Ver Unidad III La vinculación escuela-comunidad pp. 163-266).

SEP. Dirección General de Promoción Cultural, PACAEP. "Educación y Cultura: Fundamentos Conceptuales y Metodológicos". Etapa de Capacitación Intensiva. Índice: El Proceso Educativo: Un puente entre Escuela y Comunidad. La Investigación Social en la Escuela Primaria. Buscando caminos en la Didáctica de la Historia. Reto a la Imaginación: La Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria. Selección de Textos y Notas Introdutorias: Candela Ma. Antonia, León Isabel y Venegas Norma. 1988. p. 572.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Desarrollo de la creatividad: Imagen y Significado". Etapa de Capacitación Intensiva. Índice: Con los ojos de la mente: Estimulando la Creatividad Plástica. El juego teatral y su significado Didáctico. La Música, Los Niños y La Imaginación. Juego, Magia y Creación en la Literatura. Movimiento y Expresión: La Danza en la Escuela Primaria. Selección de Textos y Notas Introdutorias: Lavallo Josefina. 1988. p. 715.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Módulo Pedagógico". Carta Programática. Etapa de Capacitación Intensiva, 1988-1989. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesor por especialidad: Carolina Sarmiento Silva. p. 51.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Módulo Histórico". Carta Programática. Etapa de Capacitación Intensiva, 1988-1989. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesor de Módulo Histórico: Rosas Federico. p. 27.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Módulo Científico-Tecnológico". Carta Programática. Etapa de Capacitación Intensiva, 1988-1989. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesores por especialidad: Candela Ma. Antonia, León Ana Isabel y Venegas Norma. p. 53.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Módulo de Música". Carta Programática. Etapa de Capacitación Intensiva, 1988-1989. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesor por especialidad: Cervantes Alma. p. 57.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Módulo de Danza". Carta Programática. Etapa de Capacitación Intensiva, 1988-1989. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesor por especialidad: Lavallo Josefina. p. 50.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Módulo de Artes Plásticas". Carta Programática. Etapa de Capacitación Intensiva, 1988-1989. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesor por especialidad: Bustamante Maris. p. 54.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Módulo de Teatro". Carta Programática. Etapa de Capacitación Intensiva, 1988-1989. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesor por especialidad: Jiménez Izquierdo Juan. p. 38.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Módulo Social". Carta Programática. Etapa de Capacitación Intensiva, 1988-1989. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesor por especialidad: Saffa Patricia. p. 26.

SEP. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Módulo de Literatura". Carta Programática. Etapa de Capacitación Intensiva, 1988-1989. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesor por especialidad: De la Torre José Refugio. p. 70.

PRODUCCION 1989.

SEP. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Documento Rector y Manual de Procedimientos". Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Compilación y Selección de Textos. Sarmiento Silva Carolina y Estrella González Julio Antonio. 1989. p. 240.

SEP. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Cultura y Aprendizaje". Unidad de Auto-Enseñanza. Período Inicial de Autodidactismo. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesoría y Supervisión Pedagógica: Sarmiento Silva Carolina y Estrella G. José Antonio. 1989. p. 44.

SEP. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Educación y Cultura. Fundamentos Conceptuales y Metodológicos". Etapa de Capacitación Intensiva. Sección de Textos y Notas Introdutorias: Candela Ma. Antonia, León Ana Isabel, Venegas Norma. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. p. 572.

SEP. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "El Desarrollo de la Creatividad: Imagen y Significado". Etapa de Capacitación Intensiva. Selección de Textos y Notas Introdutorias: Lavallo Josefina. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. 1989. p. 715.

SEP. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "El maestro de Actividades Culturales y la Práctica Docente". Etapa de capacitación Continua. Coordinación Académica: Meraz Ríos Patricia. Asesoría y

Supervisión Pedagógica: Sarmientos Silva Carolina y Estrella González Julio Antonio. Asesores por especialidad: Módulo de danza, Lavallo Josefina; Módulo de Artes Plásticas, Partida Robles Ruth y Esteban Vega Rubén; Módulo Social e Histórico, Saha Patricia; Módulo de Literatura, De la Torre José Refugio, Módulo de Música, Cervantes Alma Elvira; Módulo de Teatro, Molina Sergio; Módulo Científico-Tecnológica, Candela Ma. Antonia, León Ana Isabel y Venegas Norma. 1989. p.

PRODUCCION 1990

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Documento Rector y Antología de Textos". Capacitación Inicial. Revisión, Selección y Actualización de Textos: Velázquez Gutiérrez María Elisa y Espinoza Meléndez Julieta. México, 1990. p. 207.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. "Módulo Pedagógico". El proceso educativo: Un puente entre Escuela y Comunidad. Selección de Textos y Notas Introdutorias: Meraz Ríos Patricia, Sarmiento Silva Carolina, Estrella González Julio y Chávez Mejía Luz María. México, 1990. p. 243.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. Area de Interés Histórico. "Módulo Histórico". Buscando caminos en la didáctica de la historia. Selección de Textos y Notas Introdutorias: Saha Patricia, Rosas Federico. México, 1990. p. 91.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. Area de Interés Científico-Tecnológico. "Módulo Científico-Tecnológico". Reto a la imaginación: la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria. Selección de Textos y Notas Introdutorias. Candela Ma. Antonia, León Ana Isabel y Venegas Norma. México, 1990. p. 125.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. Area de Interés Artística. "Módulo de Teatro". El juego teatral y su significado didáctico. Selección de Textos y Notas Introdutorias: Jiménez Izquierdo Juan, Sarmiento Silva Carolina y Estrella González Julio. México, 1990. p. 206.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. Area de Interés Artístico. "Módulo de Artes Plásticas". Con los ojos en la mente: estimulando la creatividad plástica. Selección de Textos y Notas Introdutorias: Bustamante Maris. México, 1990. p. 202.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. Area de Interés Artístico. "Módulo de Danza". Movimiento y expresión: la danza en la Escuela Primaria. Selección de Textos y Notas Introdutorias: Lavallo Josefina. México, 1990. p. 87.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. Dirección General de Promoción Cultural. PACAEP. Area de Interés Artístico. "Módulo de Literatura". Juego, magia y creación en la Literatura. Selección de Textos y Notas Introdutorias: De la Torre José Refugio. México, 1990. p. 113.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES. Dirección General de Promoción Cultural. "El Maestro de Actividades Culturales y la Práctica Docente". Etapa de Capacitación Continua. Asesores por Módulo. Módulo Social e Histórico: Saha Patricia. Módulo Científico-Tecnológico: Candela Ma. Antonia, León Ana Isabel y Venegas Norma. Módulo de Teatro: Molina Sergio. México, 1990. p. 260.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 28 de noviembre de 1996.

Doctora
Maria Antonia Candela Martín
Investigadora Titular del
Departamento de Investigaciones
Educativas

Doctora
Josefina Granja Castro
Investigadora Titular del
Departamento de Investigaciones
Educativas

Doctora
Ruth Paradise Loring
Investigadora Titular de
Departamento de Investigaciones
Educativas

Maestra en Antropología Social
Patricia Safa Barraza
Investigadora Titular en el
Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en
Antropología, Occidente